

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O DIRETOR DE TURMA COMO GESTOR E LÍDER INTERMÉDIO
NOVOS DESAFIOS

Cristina Maria Castelão Marques

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O DIRETOR DE TURMA COMO GESTOR E LÍDER INTERMÉDIO
NOVOS DESAFIOS

Cristina Maria Castelão Marques

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA

PROFESSORA DOUTORA MARTA MATEUS DE ALMEIDA

2019

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.

Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

A construção do papel do diretor de turma encontra-se intrinsecamente ligada às conturbações provocadas pelas sucessivas reformas educativas, figurando este como um ator de relevo na procura da coesão e da articulação entre os diferentes saberes curriculares e não curriculares e entre os diferentes atores educativos, assumindo, desta forma, funções de mediação entre alunos, professores e encarregados de educação.

O diretor de turma tem visto as suas competências e funções serem alteradas, da mesma forma que tem sido alterada a missão da escola, em resposta a novas demandas e desafios. Assim sendo, e perante tantas mudanças, a questão que se coloca é a de sabermos se os professores estão preparados para os atuais e novos desafios que se impõem ao cargo de diretor de turma, enquanto gestor e líder intermédio.

O estudo que aqui apresentamos desenvolveu-se num Agrupamento de Escolas e procurou descobrir as conceções que os seus agentes educativos, mais diretamente envolvidos com o cargo de diretor de turma, constroem sobre o seu desempenho.

A investigação permitiu-nos concluir que os professores acreditam que o diretor de turma tem um papel fundamental na organização escolar, no entanto, as inúmeras responsabilidades e competências subjacentes a este cargo obrigam à existência de um perfil ideal para o seu desempenho.

O presente trabalho pretende clarificar que ser diretor de turma implica mais do que gerir o trabalho da turma, implica dinamizar todo o processo educativo. O diretor de turma devia ser idealmente um líder, o que nem sempre acontece. A investigação permitiu-nos inferir a existência de algumas das dificuldades e constrangimentos com que os diretores de turma se deparam no desempenho do seu papel.

Palavras-chave: Diretor de turma, gestor, liderança, liderança intermédia.

ABSTRACT

The role of the class headteacher is intrinsically linked to the major changes in successive educational reforms, figuring as an important actor, in the search for cohesion and articulation between different curricular knowledge and the different educational actors. The class headteacher is thus assumed as an important intermediate actor between students, teachers and parents or other actors in charge of young people's education.

Class headteachers have seen their functions changed in response to new demands and challenges, which also altered the schools' goals and mission. Therefore, the question is to know whether teachers are prepared to perform a more demanding job and lead all the actors involved in order to achieve common goals – students' success.

This study, developed in a group of schools, aimed to find out and understand the perceptions of class headteachers about their work and the way they face the new challenges.

The study allowed us to conclude that teachers believe that the class headteacher plays a key role in the school organization; however, the new and huge responsibilities and skills required make it essential to define an ideal profile for such a job.

The present work aims to clarify that being a class headteacher implies going beyond managing the work of the class, it means streamlining the whole educational process. The class headteacher should ideally be a leader, which is not always the case. The study allowed us to infer the existence of some difficulties and constraints that class headteachers face in performing their role.

Keywords: class headteacher, manager, leadership, intermediate leadership.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta investigação, agradeço, de modo especial, a algumas pessoas pelo acompanhamento constante que dedicaram ao longo deste tempo.

O meu muito obrigada à Professora Doutora Marta Mateus de Almeida, pela forma como me orientou e pelas palavras sempre motivadoras durante todo o trabalho. O meu reconhecimento pela sua sabedoria, postura, exigência e crítica. Obrigada por me ter proporcionado todos os meios e condições para a concretização deste trabalho.

Um agradecimento sincero a todos os inquiridos pela paciência e compreensão no preenchimento do questionário e pela entrevista.

Às minhas grandes amigas Maria Dulce Duarte, Isabel Araújo e Maria Onélia Afonso pela amizade, disponibilidade, simpatia e incentivos constantes ao longo de todo este trabalho.

A todos os meus amigos e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me apoiaram.

De forma muito especial, agradeço aos meus pais, pelos valores inculcados e que guiaram sempre o meu caminho, possibilitando, apesar das adversidades, ter chegado até aqui.

Agradeço ainda aos meus padrinhos pelo apoio e incentivo, sem os quais este caminho teria sido muito mais penoso.

E porque os últimos são os primeiros, agradeço à minha filha Fátima, pelo grande apoio e incentivo e ao meu pequeno David, sempre compreensivo e paciente. Agradeço-lhes ainda todo o amor e carinho e o facto de entenderem a minha ausência, apesar de estar presente.

A todos, o meu muito obrigada.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

▪ LBSE	→	Lei de Bases do Sistema Educativo
▪ PE	→	Projeto Educativo
▪ RI	→	Reglamento Interno
▪ PAA	→	Plano Anual de Atividades
▪ DL	→	Decreto-Lei
▪ CT	→	Conselho de Turma
▪ DT	→	Diretor de Turma
▪ SPO	→	Serviço de Psicologia e Orientação
▪ CPCJ	→	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
▪ CAP	→	Comissão Administrativa Provisória
▪ CP	→	Conselho Pedagógico
▪ CG	→	Conselho Geral
▪ CA	→	Conselho Administrativo
▪ CD	→	Conselho Diretivo
▪ EE	→	Encarregados de Educação
▪ PT	→	Plano de Turma
▪ ASE	→	Ação Social Escolar
▪ PESES	→	Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual
▪ CDT	→	Conselho de Diretores de Turma

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico e Contextual.....	5
1. Identidade Organizacional da Escola	6
1.1. Estrutura organizacional da escola	11
2. A Gestão Escolar.....	19
2.1. Conceito de gestão escolar.....	19
2.2. O Gestor Escolar - Eficácia <i>versus</i> Eficiência.....	21
3. A Liderança Escolar.....	32
3.1. Conceito de Liderança.....	32
3.2. O Líder no contexto escolar	42
3.3. Lideranças intermédias	52
4. O Diretor de Turma – na escola de ontem e de hoje	59
4.1. A Evolução do cargo no quadro legal	59
4.2. Perfil, Funções e Competências	64
4.3. O Diretor de Turma no papel de gestor.....	71
4.4. O Diretor de Turma enquanto Líder	77
Parte II – Estudo empírico	82
1. Problemática e objetivos do estudo	83
2. Metodologia.....	85
3. Procedimentos e Técnicas de Recolha e Análise de Dados.....	89
3.1. A Entrevista.....	90
3.2. O Questionário	94
3.3. A Análise Documental	97
4. Apresentação dos resultados.....	99
4.1. Resultados obtidos através das entrevistas.....	99
4.1.1. Caracterização dos entrevistados.....	99
4.1.2. Apresentação dos Resultados	100

4.2. Resultados obtidos através dos questionários	111
4.2.1. Caraterização dos respondentes.....	112
4.2.2. Apresentação dos Resultados	115
4.3. Resultados obtidos através Análise Documental.....	124
4.3.1. Análise da Legislação	125
4.3.2. Análise dos Documentos do Agrupamento.....	126
5. Discussão dos resultados	128
Considerações finais.....	137
Referências Bibliográficas.....	140
Documentos	153
Anexos	155
Anexo 1 - Roteiro normativo após o aparecimento do diretor de turma	156
Anexo 2 - Questões de investigação, objetivos e eixos de análise	163
Anexo 3 - Declaração de consentimento para inquérito por entrevista	164
Anexo 4 - Guião da entrevista - Diretora do Agrupamento	165
Anexo 5 - Entrevista à Diretora do Agrupamento	170
Anexo 6 - Guião da entrevista - Coordenadoras dos Diretores de Turma.....	188
Anexo 7 – Entrevista à Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico	192
Anexo 8 - Entrevista à Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário	200
Anexo 9 - Análise de conteúdo das entrevistas	219
<i>Entrevistado: Diretora do Agrupamento (E1)</i>	219
<i>Entrevistados: Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico (E2)</i>	226
<i>Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário (E3)</i>	226
Anexo 10 - Declaração de consentimento para inquérito por questionário.....	235
Anexo 11 - Inquérito por questionário	236

Anexo 12 - Análise da legislação sobre o Diretor de Turma	242
Anexo 13 – Excerto do Regulamento Interno Agrupamento	248
Anexo 14 – Plano de Turma	251
Anexo 15 – Autorização inquérito em meio escolar	257

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características organizacionais das escolas	11
Quadro 2 – Diferenças entre eficiência e eficácia.....	22
Quadro 3 – Os 10 papéis do gestor segundo Mintzberg (1986).....	25
Quadro 4 – Retrato de uma escola eficaz.....	28
Quadro 5 –Gestores e líderes	34
Quadro 6 –Gestão <i>versus</i> Liderança.....	34
Quadro 7 - A liderança estratégica: a harmonização das lideranças visionária e gestionária.....	36
Quadro 8 - Componentes da liderança transformacional e da transacional	37
Quadro 9 - Componentes da liderança transformacional	38
Quadro 10 – Os Estilos de Liderança segundo Goleman et al.	44
Quadro 11 – Estilos de liderança	45
Quadro 12 - Estilos de liderança escolar.....	46
Quadro 13 - Capacidades / competências do líder	48
Quadro 14 - Os dez mandamentos da Liderança.....	51
Quadro 15 – Percurso diacrónico na orientação educativa	59
Quadro 16 - Qualidades de um diretor de turma	64
Quadro 17 – Funções administrativas, pedagógicas e disciplinares dos Diretores de Turma	66
Quadro 18 - Funções do Diretor de Turma	67
Quadro 19 – Os 10 papéis do gestor segundo Mintzberg (1986) adaptado ao DT	73
Quadro 20 – Fases e etapas do estudo	88
Quadro 21 - Objetivos da Entrevista à Diretora do Agrupamento	93

Quadro 22 - Objetivos das Entrevistas às Coordenadoras dos Diretores de Turma	93
Quadro 23 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema A	99
Quadro 24 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema B.....	101
Quadro 25 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema C	108
Quadro 26 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema D	110
Quadro 27 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema E.....	110
Quadro 28 - Distribuição em relação ao sexo	112
Quadro 29 - Distribuição em relação à idade	113
Quadro 30 - Distribuição em relação às habilitações académicas	113
Quadro 31 - Distribuição em relação ao nível de ensino em que exerce o cargo.....	113
Quadro 32 - Distribuição em relação à categoria profissional.....	114
Quadro 33 - Distribuição em relação ao tempo de serviço.....	114
Quadro 34 - Distribuição em relação a outros cargos desempenhados.....	114
Quadro 35 – O diretor de Turma	115
Quadro 36 – Atividades mais relevantes para o sucesso dos alunos.....	118
Quadro 37 – Atividades que absorvem mais tempo.....	119
Quadro 38 – Mudança após entrada em vigor dos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho ..	120
Quadro 39 – Número de horas semanais	120
Quadro 40 – Hora de reunião com os alunos.....	120
Quadro 41 – Constrangimentos no desempenho das funções de DT.....	121
Quadro 43 – Razões para a nomeação como DT.....	121
Quadro 43 – Qualidades do DT	122
Quadro 45 – Papel do DT na Escola.....	122
Quadro 45 – Cargo de DT	123
Quadro 46 – Alterações legislativas ao cargo de DT.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Caraterização de uma organização	6
Figura 2 - Componentes básicos da organização definidos por Henry Mintzberg	14
Figura 3 – Chiavenato /Mintzberg	15
Figura 4 – O processo de Gestão	23
Figura 5 – Funções de Gestão	24
Figura 6 – Categorias dos papéis dos gestores segundo Mintzberg (1986)	25
Figura 7 – Áreas da Gestão Escolar	26
Figura 8 – Liderança × Gestão = longo prazo × curto prazo	35
Figura 9 – A estrutura conceptual da liderança.....	42
Figura 10 – O papel do Líder no ciclo de desenvolvimento da equipa.....	52
Figura 11 - Fundamentos da Colegialidade Profissional.....	53
Figura 12 – Rede educacional do campo de intervenção do diretor de turma	66
Figura 13 – Gestão Pedagógica	72

Introdução

Numa sociedade em mudança permanente, a escola como organização terá de ser a primeira a desmultiplicar-se com vista a ultrapassar os constantes desafios a que está sujeita, que não se resumem a ensinar ou mesmo educar, mas também a proporcionar a todas as crianças um desenvolvimento integral enquanto cidadãos. Segundo Sergiovanni (2004a), "cabe às escolas, muito mais que desenvolver as competências básicas dos alunos, transmitir a cultura da sua sociedade. Elas são, também, responsáveis por ensinar hábitos mentais e hábitos emocionais"(p.8). Ainda para o mesmo autor, a escola assume um papel determinante por ser um lugar onde se proporciona o primeiro confronto com uma importante transição para as crianças e jovens, isto é, a transição entre "o ambiente subjetivo e protegido da família e o ambiente objetivo e exposto do mundo lá fora"(idem).

No momento em que as crianças dão os primeiros passos na escola, assistimos a uma transição da família para um ambiente resguardado por um só agente (educador de infância ou professor titular de turma) que, de alguma, forma acaba por limitar as interações com o exterior. Ao transitarem para o segundo ciclo, as relações aumentam de uma forma abrupta, tendo em conta que um ou, no máximo, dois professores são substituídos por um leque alargado de docentes, cada um deles associado a uma disciplina.

Neste contexto, o diretor de turma exerce na escola um precioso papel, acumulando uma tripla função, pois, para além da ligação com os demais professores da turma, é ele que estabelece uma relação mais estreita com alunos e encarregados de educação e é ele que faz a ponte entre a escola e a família. A este respeito, refere Marques (1992) "Os diretores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da Escola com o meio" (p. 36).

O trabalho que se apresenta, intitulado "*O Diretor de Turma como gestor e líder intermédio – novos desafios*", pretende, acima de tudo, conhecer melhor esta figura do nosso sistema educativo a quem, apesar de ser reconhecidamente uma pessoa importante na escola, nem sempre, na prática, é reconhecida a sua autoridade relativamente aos demais professores da turma, tanto pelos seus pares, alunos, encarregados de educação, como, muitas vezes, por eles mesmos.

A escolha deste tema resulta, também, da minha experiência profissional, uma vez que esta me acalenta a convicção e me tem permitido constatar que o papel do diretor de turma (DT) é cada

vez mais importante e determinante na organização escolar, bem como no sucesso dos alunos. Com efeito, o DT é um elemento fundamental na articulação entre os vários atores que constituem a comunidade educativa, nomeadamente diretor, professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e outras entidades intervenientes no processo educativo.

As responsabilidades que recaem sobre o DT têm vindo a ser acrescidas e as suas competências e funções alteradas, da mesma forma que têm sido alteradas as competências e funções da escola em resposta a novas demandas e desafios. Um novo desafio que se coloca à escola prende-se com a generalização da política pública de autonomia e flexibilidade curricular corporizada no DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

Este normativo veio implicar mudanças na escola e no papel desempenhado pelo DT, na medida em que escolas e atores educativos terão de se adaptar à nova filosofia que está subjacente à mais recente política educativa.

Perante tantas mudanças e com as suas competências e funções alteradas, a questão que se coloca é a de sabermos se *os professores estão preparados para os atuais e para os novos desafios que se impõem ao cargo de DT*.

No desenvolvimento do nosso estudo pretendemos responder às seguintes questões:

- (i) Que lugar ocupa o DT na organização escolar?
- (ii) Qual a importância do DT como gestor e líder no processo educativo?
- (iii) Quais as funções/competências mais importantes do DT, previstas nos DL n.º 54/2018, de 6 de julho e DL n.º 55/2018, de 6 de julho?
- (iv) Quais são as principais limitações e constrangimentos no desempenho da função de DT?
- (v) Qual o perfil necessário para o desempenho do cargo de DT?

Na sequência das perguntas de partida atrás enunciadas foram delineados os seguintes objetivos:

1. Perceber qual o papel do DT na organização escolar;
2. Analisar a evolução do perfil, funções e competências do DT;
3. Caracterizar o papel do DT enquanto gestor e líder intermédio;
4. Identificar os fatores potenciadores e limitadores da ação do DT;
5. Conhecer o perfil de um DT.

Para isso estabelecemos os seguintes eixos de análise:

1. Caracterizar o enquadramento do DT na organização escolar, no atual quadro normativo;
2. Analisar as perceções dos atores relativamente à importância do DT enquanto gestor intermédio;
3. Identificar processos de liderança no modo como o cargo de DT é exercido.

Pede-se ao DT que seja líder da sua equipa educativa e que coordene os atores e o processo de gestão curricular, pondo em funcionamento todo o processo que levará à consecução do grande objetivo da escola: o desenvolvimento e o sucesso dos seus alunos.

Neste estudo, pretende-se procurar entender quais as características e mudanças operadas nas funções e estratégias usadas pelo DT, face ao atual contexto de generalização do programa de autonomia e flexibilidade curricular e demais normativos.

Do ponto de vista do diretor escolar, pretende-se perceber que critérios são estabelecidos para a escolha daqueles que desempenharam funções de DT, nomeadamente quais as características que se consideram essenciais e as dificuldades que se encontram aquando da distribuição de serviço. Pretende-se, ainda, perceber como é articulado o trabalho entre a direção e os DT durante o ano letivo e quais os mecanismos de facilitação que lhes são disponibilizados, tal como e os constrangimentos existentes no desempenho efetivo da função.

O estudo desenvolvido, de tipo exploratório, que tomou como campo de estudo docentes em exercício, adotou uma metodologia mista – quantitativa e qualitativa, em que foram utilizadas, como técnicas de recolha de dados, um inquérito por questionário, aplicado a um número alargado de sujeitos (quarenta e nove diretores de turma), e uma entrevista semiestruturada, que foi efetuada a um conjunto limitado de atores-chave que, pelas suas características, foram considerados informantes qualificados para se pronunciarem sobre a temática em análise.

O trabalho foi estruturado em três partes: *Enquadramento Teórico e Contextual; Metodologia da Investigação e Apresentação e discussão dos resultados.*

Na primeira parte, procedemos ao enquadramento teórico e contextual, no âmbito do qual se elaborou uma contextualização da pesquisa e um exercício de revisão e explicitação dos principais conceitos que apoiam o desenvolvimento do estudo.

Num primeiro momento, fazemos referência à identidade organizacional da escola, onde referimos algumas visões sobre o conceito de organização e particularmente sobre o conceito de organização educativa e onde analisamos a estrutura organizacional da escola à luz dos normativos atuais.

O segundo momento, *A Gestão Escolar*, analisamos o conceito de gestão escolar e o papel do gestor escolar à luz dos conceitos de eficácia e eficiência.

Num terceiro momento, é feita uma reflexão sobre *A Liderança Escolar*, começando por definir o conceito de liderança, e apresentando alguns modelos e tipos de liderança. O estudo do líder no contexto escolar e as lideranças intermédias são aqui analisados, sendo também debatida a sua importância para a eficácia da organização.

Para finalizar esta primeira parte, procedemos a uma contextualização sobre *O Diretor de Turma – na escola de ontem e de hoje*, que pretende levar-nos numa viagem pelo tempo, no decorrer do qual mostramos a evolução desta figura até aos nossos dias, no que diz respeito ao perfil, funções e competências, a partir do que preconizam os documentos reguladores do cargo, analisamos ainda o DT enquanto gestor e líder.

Na segunda parte, dedicada à metodologia da investigação, caracterizamos os sujeitos participantes no estudo e o contexto educativo onde desenvolvem a sua ação, procedemos à especificação dos problemas com a enunciação das questões da investigação e explicitamos a metodologia adotada. Apresentamos as fases de pesquisa e os eixos de análise aliados aos procedimentos e técnicas de recolha de dados.

Na terceira parte, apresentamos e analisamos os dados da investigação, à luz do quadro teórico e mediante os eixos estabelecidos.

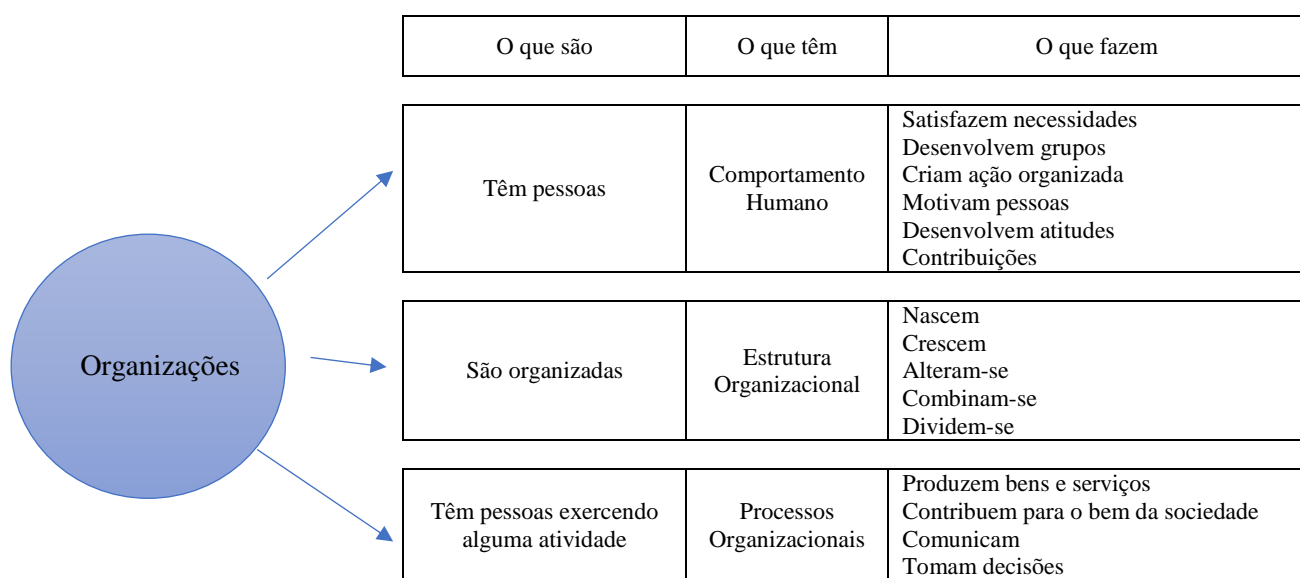
Por último, nas considerações finais, apresentamos as principais ilações, implicações educativas, limitações e sugestões decorrentes do tratamento da temática do presente trabalho.

Parte I - Enquadramento Teórico e Contextual

1. Identidade Organizacional da Escola

As organizações são “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de atingir objetivos específicos” Etzioni (1989, p. 3) que, de forma isolada, seriam impossíveis de concretizar. Assim, o desenvolvimento de organizações surge com a necessidade de promover a interação humana que está cada vez mais dependente do modo como as organizações funcionam.

De acordo Bilhim (1996) "a organização é uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras relativamente bem delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos" (p.21). Ainda para o mesmo autor, as organizações caracterizam-se como grupos de duas ou mais pessoas unidas numa relação de cooperação, que tem como objetivos a coordenação formal de ações e a prossecução de metas. Os elementos de uma organização assumem funções diferenciadas, de acordo com a sua estrutura hierárquica (idem, p.22). Deste modo, a organização é entendida como sendo “a coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (Shein cit. por Bilhim, 1996, p. 22).



(Fonte: Chiavenato, 2005, p. 28)

Figura 1 - Caraterização de uma organização

Uma organização pode considerar-se um grupo de pessoas que trabalham juntas e que dividem o trabalho de forma a que tal lhes permita a consecução de determinados objetivos comuns e das metas estabelecidas. De acordo com Chiavenato (2005), “as organizações são entidades sociais

inventadas e reinventadas para alcançar objetivos comuns” (p. 26). Segundo o mesmo autor, a essência das organizações está nas pessoas e, sem elas, as organizações não existiam, pois as pessoas são a “alma das organizações, aquilo que lhes dá vida e vigor” (idem, p.26).

Assim sendo, podemos definir uma organização como uma entidade em que estão envolvidas pessoas, coordenadas, com funções definidas e com objetivos delineados. Numa organização, as pessoas desempenham, de acordo com as suas competências, diferentes tarefas/funções e são coordenadas de forma a permitir a concretização dos objetivos estabelecidos, ao mesmo tempo que a gestão das estruturas físicas e equipamentos é feita de forma a garantir um maior nível de eficiência.

A escola é também uma organização com características muito peculiares, criada para garantir uma educação comum e coletiva às crianças e jovens. Na organização escolar, identificamos elementos que caracterizam qualquer organização. Podemos ver um grupo de pessoas com tarefas bem definidas, cujas funções estão hierarquizadas. É um local com uma gestão própria, onde são estabelecidas estruturas de coordenação com diversas funções, e onde se estabelecem inúmeras relações entre os atores. Como considera Afonso (1999), a escola é constituída por atores, cujas interações conduzem à prossecução de interesses próprios através de estratégias específicas, dando origem a uma estrutura que se delimita num determinado contexto.

A escola é uma realidade socialmente construída a partir da ação dos seus membros, definida por um contexto em contínua reconstrução, um espaço de confronto e de negociação (explícita ou latente), de conflito e de cooperação (formal e informal), constitutivos de finalidades formais, políticas internas e da relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma, de uma cultura organizacional específica (idem, p.46). A escola partilha muitas vertentes dentro da sua estrutura organizacional com a maioria das organizações. No entanto, segundo Guerra (2002), existem “alguns condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos comuns que lhe conferem uma diferenciação relativamente a outras instituições” (p.12).

A escola é uma instituição com características muito específicas sujeita às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores em particular (Costa, 1996), onde, para além dos aspetos formais, existem os aspetos informais, onde se estabelecem relações de poder que, em muitas situações, são mais influentes do que as relações hierárquicas. Friedberg (1993) refere que a dinâmica organizacional das escolas não é mais do que um produto onde se misturam “prescrições formais e processos informais apoiando-se uns aos outros, em que as prescrições formais se enraízam numa estrutura de poder e em processos de troca e de negociações informais, para os quais elas fornecem, por sua vez, os argumentos e os recursos” (p.153).

Apesar de ser possível afirmar que a escola é uma organização, é difícil encontrar um conceito para organização escolar, pois a sua conceptualização enquanto tal está longe de atingir consenso por parte dos investigadores.

Com a atual evolução das políticas educativas, podemos descrever as escolas como organizações flexíveis, instáveis, dependentes do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento, desenvolvimento esse que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis (Costa, 2000). No entanto, deve ser atribuída grande importância à especificidade das organizações escolares, principalmente no que diz respeito à sua missão pedagógica e educativa (idem). Assim sendo, a escola é uma organização pedagógica que assume uma identidade que vai para além da dimensão de ensino. É uma organização educativa, onde as práticas democráticas são um objetivo da sua ação, uma organização onde se pratica pedagogia de justiça, de aprendizagem e de autonomia.

Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em 1986, que, as medidas de política educativa foram sendo tomadas com um duplo objetivo: (i) alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; (ii) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos.

Em 2009, o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, ou até aos dezoito anos de idade, leva para a escola aqueles que antes ficavam do lado de fora dos portões, provocando uma expansão da escolaridade a grupos sociais em que apenas uma minoria usufruía desta possibilidade. Esta mudança obriga a escola a reinventar-se, a integrar todos, a motivar, a encontrar diferentes ofertas formativas e a descobrir e promover talentos. Coloca-se, deste modo, um novo desafio à escola, pois não é suficiente apenas garantir o acesso massificado à escola, mas dar também atenção à qualidade do serviço educativo prestado. Assim, “conseguida que está a sua dimensão democrática quantitativa, importa agora erigir, de facto, a sua dimensão democrática qualitativa” (Morgado, 2005, p. 211). É, então, necessário assegurar a todos uma escolaridade com sucesso e o desenvolvimento de todos e cada um no máximo das suas potencialidades. Neste contexto, o princípio da equidade remete para a organização escolar o grande desafio: o de entender que cada aluno é único e singular. É tempo de a escola passar a ser uma escola mais inclusiva, respeitando a atual heterogeneidade dos seus atores: alunos, professores, famílias e a comunidade em que se insere.

Em 2017 é homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, um documento intitulado “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que se afirma como referencial para as ações a adotar por decisores e atores educativos, ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se “como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas, no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (ponto 2).

O aparecimento deste documento é justificado com os seguintes princípios:

Base humanista – que corresponde à habilitação dos jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar;

Saber – considera-se que o saber está no centro do processo educativo, onde a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto; é, pois, importante desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo;

Aprendizagem – tendo em conta que a ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender que é, sem dúvida, a base da educação e da formação ao longo da vida;

Inclusão – porque a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos, tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional e todos eles têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos;

Coerência e flexibilidade – uma vez que garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. Considera-se que é através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas;

Adaptabilidade e ousadia – atualmente é importante que o aluno tenha a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções;

Sustentabilidade – porque formar nos alunos a consciência de sustentabilidade é um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana;

Estabilidade – educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência; assim, o “*O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

(Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017)

Também o projeto Educação 2030, de maio de 2015, reconhece as mudanças que é necessário introduzir no sistema educativo para o tornar mais próximo das exigências que os fenómenos da globalização, do desenvolvimento económico, social e tecnológico preconizam. Nesta sequência, foram identificadas três novas competências que é necessário desenvolver, a que chamou *Competências Transformadoras*:

Criar novos valores – atualmente é necessário pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novas empresas, novos setores, novos modelos de negócio e novos modelos sociais. Cada vez mais, a inovação não emerge de indivíduos que pensam e trabalham sozinhos, mas da cooperação e colaboração que permite criar conhecimento a partir do conhecimento existente.

Reconciliar tensões e dilemas – a experiência mostra-nos que hoje é necessário pensar, de forma mais integrada, para impedir conclusões prematuras e reconhecer interconexões. Num mundo de interdependência e conflito, os indivíduos assegurarão com sucesso o seu bem-estar, o das suas famílias e das suas comunidades, somente através do desenvolvimento desta segunda competência transformadora: a capacidade de conciliar os seus próprios objetivos com as perspetivas dos outros.

Assumir responsabilidade – porque é cada vez mais necessário lidar com a novidade, a mudança, a diversidade e a ambiguidade, assume-se que os indivíduos podem pensar autonomamente e trabalhar com os outros. De igual modo, a criatividade e a resolução de problemas requerem a capacidade para considerar as consequências futuras das ações de cada um, para avaliar risco e recompensa, e para aceitar a responsabilização pelos produtos do trabalho desenvolvido. Isto sugere um sentido de responsabilidade e maturidade moral e intelectual, com a qual uma pessoa pode refletir sobre as suas ações e avaliá-las à luz das suas experiências e dos objetivos pessoais e da sociedade, à luz dos que lhe foi ensinado e dito, e à luz do que está certo ou errado.

A missão da escola torna-se assim mais exigente. Não basta a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências nas várias áreas do saber, é necessário ainda ensinar os alunos a pensar, construir carácter e cultivar a excelência (Sergiovanni, 2004a). Cada vez mais, o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer* dão lugar a *aprender a ser*, a *aprender a conviver*, a *aprender a intervir*.

As alterações supramencionadas obrigam a mudanças na organização da escola, que tem de traçar um rumo próprio e estabelecer os objetivos e metas a alcançar, dar visibilidade pública às suas opções, para que estas sejam claras para todos os atores educativos, pois as mudanças, em si mesmas, não significam muito, a sua mais valia está na direção que lhes é conferida (Blázquez Entonado cit. por Silva, 2010). Na mesma linha de pensamento, Welch (2005) considera que se deve associar cada iniciativa de mudança a um propósito ou objetivo claro. Como refere de forma mordaz “a mudança só pela mudança é estúpida e enervante” (idem, p.132).

1.1. Estrutura organizacional da escola

A instituição escola passou, num passado recente, a ser considerada uma organização e uma fonte de interesse inesgotável e inigualável que leva os investigadores a debruçarem-se sobre ela, procurando produzir cada vez mais conhecimento. Enquanto organização, a escola tem sido, nas últimas décadas, gradualmente legitimada, assumindo-se como uma das áreas de estudo mais procuradas pela investigação educacional (Costa, 1996).

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas: a estrutura física da escola, a estrutura administrativa da escola e a estrutura social da escola (Nóvoa, 1992).

Quadro 1 – Características organizacionais das escolas

A estrutura física da escola	Dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.
A estrutura administrativa da escola	Gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.
A estrutura social da escola	Relação entre alunos, professores e funcionários, participação dos pais e sua responsabilização, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

(Fonte: Nóvoa, 1992, p. 25)

As organizações adotam determinadas estruturas, de modo a tornarem-se eficientes no seu contexto e meio envolvente. De acordo com Bilhim (1996), a estrutura organizacional “define a forma como as tarefas devem ser destinadas; especifica quem depende de quem; define os mecanismos formais; constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões” (p.22). Segundo o mesmo autor, a estrutura organizacional de uma organização pode ser analisada segundo três dimensões estruturais: **complexidade**, **formalização** e **centralização**.

A **complexidade** de uma organização que produz consequências importantes nos seus membros, diz respeito “aos níveis de diferenciação existentes numa organização, aumentando com o crescimento de cada um desses níveis” (Bilhim, 1996, p.117). Divide-se em três fatores: a *diferenciação horizontal*, a *diferenciação vertical ou hierárquica* e a *diferenciação espacial*. A primeira é mais complexa do que as duas restantes e refere-se ao nível de separação horizontal dos departamentos e à subdivisão de tarefas pelos seus membros. A complexidade é maior quando o número de departamentos é mais elevado e quando existe um alto nível de heterogeneidade entre os grupos disciplinares. A *diferenciação vertical* corresponde “à profundidade da estrutura organizacional que é medida através do número de níveis hierárquicos existentes, desde o topo aos níveis mais baixos da organização” (p.122). Quando existem muitos níveis hierárquicos entre o topo da organização e o nível operacional, e quanto mais complexa e heterogénea for a estrutura organizacional, maior será a dificuldade de comunicação e de coordenação dos atores.

A *diferenciação espacial ou dispersão geográfica* “consiste nos níveis de localização geográfica do material de trabalho e dos recursos humanos na organização” (Bilhim, 1996, p.123). Neste sentido, as organizações são mais complexas quando estão mais dispersas geograficamente.

A segunda dimensão, a **formalização**, diz respeito “ao grau de standardização de cada tarefa na organização, ou seja, como, quando e por quem as tarefas deverão ser efetuadas” (Bilhim, 1996, p.124). O grau de formalização depende da forma como os responsáveis veem a capacidade de decisão dos seus membros. Uma organização é fortemente formalizada quando existe um elevado número de normas para orientar o desempenho das funções dos seus colaboradores. A formalização é, também, um recurso ao dispor da organização para regular o comportamento dos seus atores, indicando como se deve desenrolar a ação.

Por fim, a última dimensão, a **centralização**, refere-se “à distribuição de poder nas organizações, sendo, por isso, um dos melhores meios de resumir toda a noção de estrutura” (Bilhim, 1996, p.130). Quando a autoridade é concentrada nos níveis mais elevados, está-se perante uma elevada centralização na organização. Existe uma grande centralização, quando a tomada de decisão está localizada nos níveis acima da estrutura da organização, ou seja, quando o decisor controla todo o

processo de decisão e o processo decorre de forma *Top-Down*. Pelo contrário, quando a tomada de decisão é mais distribuída pelos diferentes níveis da estrutura hierárquica, existe uma descentralização. A descentralização significa a delegação de autoridade nos níveis inferiores da cadeia hierárquica, mas mantendo-se no topo o controlo das matérias essenciais da organização. Existe, no entanto, uma diferença entre delegação e descentralização, pois na delegação, quem delegou mantém, em termos estruturais, a competência que delegou e a respetiva responsabilidade. Na descentralização, a decisão e a responsabilidade sobre a matéria em questão passam para os níveis mais baixos. Quando existe uma baixa centralização, os colaboradores da organização têm mais autonomia para desempenhar as suas tarefas (idem, p.131).

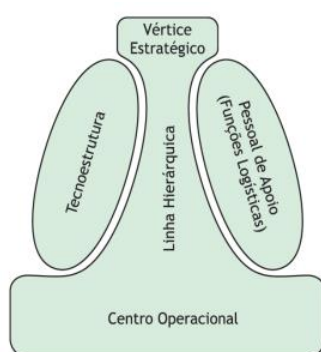
Para Mintzberg (1995, p. 37-39), existem cinco estruturas características da maioria das organizações, cada uma com funções específicas, podendo interagir de várias formas e mediante diversos fatores (Figura 2):

- (i) Vértice Estratégico: topo da hierarquia, onde se processa a maior parte das decisões, sendo responsável pela supervisão, planeamento, controlo e gestão das condições de fronteira organizacional. Assegura que a organização cumpra a sua missão de modo eficaz. Tem como função essencial assegurar o funcionamento da organização e fazer a ligação entre todas as componentes básicas. No caso da escola, estamos a falar da direção, conselho geral, conselho pedagógico e outras entidades responsáveis pela gestão.
- (ii) Linha Hierárquica: estabelece a ligação entre todos os elementos da organização, com particular destaque entre o vértice estratégico e o centro operacional. É constituído pelos gestores intermédios, responsáveis de sector e departamento, detentores dos conhecimentos necessários à implementação das atividades e processos que asseguram a razão de ser da organização. Nas escolas, são um conjunto de pessoas (coordenadores de escola, coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma e diretores de turma) que regulam a aplicação da informação. Sendo a escola uma organização complexa, necessita destes agentes para passar a mensagem ao centro operacional e fazer uma melhor gestão do funcionamento.
- (iii) Centro Operacional: é a base da organização, onde predominam as atividades de produção, havendo tendência para a agregação e cumplicidade em função de qualificações e saberes comuns. É a parte essencial da organização e que a mantém, garantindo a aplicação das orientações que emanam do vértice estratégico. Na escola, o centro operacional são os professores.
- (iv) Tecnoestrutura: é a componente técnica que define a forma como a orientação e o modo estratégico é desenvolvido. Esta área que não está diretamente envolvida na execução, mas tende a impor condicionalismos standardizados à organização, como, por exemplo, normas

de procedimentos e legislação reguladora da atividade. Aqui pode ser considerado o Ministério da educação e todas as suas estruturas, nomeadamente DGE, DGAE,

- (v) Pessoal de Apoio (Funções Logísticas): tal como a tecnoestrutura, não está diretamente envolvido nas atividades de execução, funcionando como suporte do sistema. Deste modo, as suas principais tarefas são sustentar e promover a organização, bem como os seus produtos e/ou serviços. Podemos aqui considerar todo o pessoal não docente, quer os assistentes operacionais quer os assistentes técnicos.

A representação gráfica da estrutura de uma organização é feita através do organograma seguinte.



Fonte: Mintzberg (1995, p. 38).

Figura 2 - Componentes básicos da organização definidos por Henry Mintzberg

Chiavenato (2000) refere que quanto maior é a organização, maior tende a ser o número de níveis hierárquicos da sua estrutura. No entanto, identifica, em qualquer organização, três níveis de intervenção: o “nível institucional ou estratégico” – Direção –, que representa o nível onde são tomadas as decisões e são definidas as estratégias a seguir para alcançar os objetivos; o “nível intermédio” ou “mediador” – Gestão –, que representa o nível em que se compatibilizam os meios com os fins, onde se faz a articulação entre os dois níveis anteriores, constituído, muitas vezes, por especialistas na matéria; e o “nível operacional” – Execução –, voltado particularmente para a busca da eficiência, representando o nível onde se executam e realizam as diferentes tarefas e operações.

Esquemáticamente podemos representar a relação entre os dois modelos da seguinte forma (Figura 3).

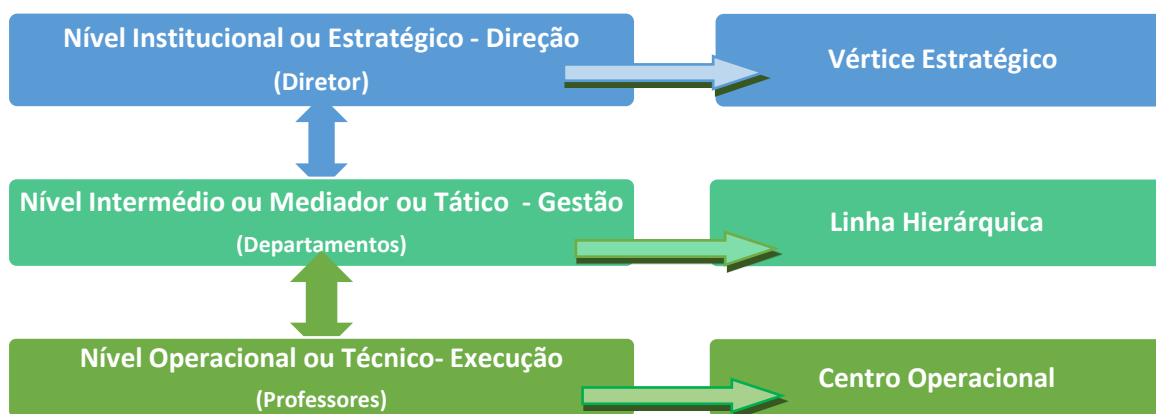


Figura 3 – Chiavenato /Mintzberg

Chiavenato não refere diretamente, no seu modelo, as componentes que, apesar de poderem não interferir diretamente na execução, são fundamentais ao funcionamento de uma organização (tecnoestrutura e pessoal de apoio).

É importante referir que o funcionamento da escola pressupõe a articulação harmoniosa entre os diferentes níveis/estruturas da organização. É no nível intermédio e operacional que se situam as estruturas e os órgãos de gestão pedagógica, objeto do presente estudo.

Nas últimas décadas, tem-se assistido a diferentes visões sobre o sistema educativo, que se traduziram em diferentes políticas educativas. A tendência atual, expressa na dimensão normativa das políticas educativas, é a de conceder maiores margens de autonomia às escolas, mas, paralelamente, exigir uma maior prestação de contas dos processos e resultados alcançados, refletidos nas avaliações externas em particular.

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado posteriormente pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho), que introduz as alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, enuncia três grandes objetivos para a vida das escolas.

O primeiro grande objetivo é *reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, por se considerar que é fundamental promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais*. Considera-se, então, necessário assegurar a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola e não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, nomeadamente os docentes. Esta intervenção constitui também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola, relativamente àqueles que serve.

É criado um órgão de direção estratégica, o Conselho Geral (CG), que terá que ter um número ímpar de membros, que não pode exceder os 21, no qual está representado o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Estabeleceu-se ainda que os representantes do pessoal docente e pessoal não docente não podem, no seu conjunto, ser superiores a cinquenta por cento. Cabe ao CG a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Plano de Atividades) e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades). Tem ainda a responsabilidade/capacidade de eleger e destituir o diretor, que lhe tem de prestar contas.

Como segundo objetivo pretende-se *reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar*. Neste sentido, é importante criar condições propícias à afirmação de boas lideranças e lideranças eficazes, para que, em cada estabelecimento de ensino, exista um rosto, um primeiro responsável – o diretor –, a quem é dada a autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. É ao diretor que poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos postos à sua disposição.

O diretor é coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, mas é, na sua essência, um órgão unipessoal e não um órgão colegial, como acontecia anteriormente. Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico (CP) e do Conselho Administrativo (CA).

Por exercer competências no domínio da gestão pedagógica, o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo, habilitado para o exercício dessas funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar, e tem a responsabilidade de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, que deixaram de ser eleitos pelos seus pares.

Como terceiro e último objetivo o decreto propõe-se *reforçar a autonomia das escolas para que daí resulte uma melhoria do serviço público de educação*. Como tal, é conferida maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e institui-se um regime de avaliação e de prestação de contas, ou seja, a maior autonomia tem de corresponder uma maior responsabilidade.

A prestação de contas passa a ser agora feita de uma forma mais direta pela inclusão de elementos da comunidade no órgão de direção estratégica, que têm interferência direta da escolha do diretor, e pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa.

No que diz respeito à autonomia, esta exprime-se principalmente na faculdade de auto-organização da escola, visto só estar determinada a criação de algumas estruturas de coordenação (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e diretores de turma), ou seja, a escola pode decidir que outras estruturas formar e com que objetivos.

Podemos, assim, considerar que a estrutura organizacional da escola está dividida em duas grandes áreas: a de administração e gestão e a de organização pedagógica.

Da administração e gestão fazem parte os seguintes órgãos: o CG; o Diretor; o CP; o CA e a coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os seguintes princípios e objetivos: i) integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas; ii) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos; iii) assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino; iv) assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa; v) promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular; vi) promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; vii) assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional; viii) cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina; ix) observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão; x) assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos meios de comunicação e de informação adequadas; xi) proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

No que diz respeito à organização pedagógica, esta é constituída por: estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e por serviços. As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são

fixadas no regulamento interno e colaboram com o CP e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica têm como objetivos gerais: i) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, bem como dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, responsabilizando-se ainda pelo desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; ii) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; iii) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; iv) a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Destas estruturas fazem parte obrigatoriamente as equipas responsáveis pela articulação e gestão curricular: os departamentos curriculares, dos quais fazem parte todos os docentes; e as equipas responsáveis pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma, que são asseguradas pelo(s): educadores de infância, na educação pré-escolar; pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico; pelo Conselho de Turma (CT), nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

O CT é constituído pelos professores da turma, por dois representantes dos pais e encarregados de educação, e por um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sendo que nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos, apenas participam os membros docentes. O trabalho do CT é coordenado por um DT, designado pelo diretor, de entre os professores do mesmo grupo de alunos.

A LBSE e outros diplomas legais assinalam o trabalho cooperativo e articulado como ferramenta fundamental para o sucesso da organização. Ou seja, é necessário fazer com que os intervenientes no processo educativo estejam implicados na sua organização. No mesmo sentido, Lafond (1998) considera que o conceito de escola que se resume a um conjunto de indivíduos que se limita a cumprir instruções é substituído pelo conceito de escola que pertence a uma comunidade, que pensa e que tenta encontrar as melhores soluções para obter os melhores resultados, tendo em conta as realidades concretas.

Já no DL n.º 115-A/98, que estabelece pela primeira vez o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, e que obriga a escola a criar o seu próprio projeto, é assumido que, para construir a sua autonomia, é necessário que na escola exista um ambiente saudável entre os seus intervenientes, de forma a ser desempenhado um real serviço público de educação que vise a formação integral do aluno, como pessoa, nas suas diversas dimensões. Sendo utilizador direto do sistema, o aluno deverá ser a referência na construção dos documentos orientadores de cada

escola; a autonomia só terá sentido se cada escola encontrar a sua própria identidade, se for ela própria irrepetível na construção de um projeto educativo partilhado (Teixeira, 1995).

Para isso, é imperativo romper com a “tradicional cultura de individualismo, silêncio, e indiferença, caminhando para uma cultura de trabalho em equipas (verticais e horizontais) promotoras do diálogo, participação (convergente e divergente), partilha, cooperação, negociação criativa e corresponsabilização” (Lima, 1992, cit. por Castro, 2000, p. 12). Isto significa que a função das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que integram/colaboram com o CP e, consequentemente, com o Diretor, é fundamental para assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo. O CP é, segundo o art.º 31º, DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.

2. A Gestão Escolar

Num contexto social e cultural cada vez mais exigente e em que as mudanças ocorrem num crescendo contínuo, é fundamental que a escola se atualize e organize para que, de forma concertada e colaborativa, possa desempenhar o papel que a sociedade espera dela e que constitui o seu mandato social; é assim importante, senão imprescindível, que as escolas se organizem com vista a responder de forma eficaz e eficiente, com qualidade e equidade, à sua missão (Leite & Barroso, 2010).

2.1. Conceito de gestão escolar

Em Portugal, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado em primeiro lugar pelo DL n.º 224/2009, de 11 de setembro, que sofre uma segunda alteração com a aprovação do DL n.º 137/2012; de 2 de julho, pretende-se o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.

Este normativo enuncia quatro importantes instrumentos de autonomia: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), os Planos Anual e Plurianual de Atividades (PAA) e o Orçamento.

O PE é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O RI é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Os Planos Anual e Plurianual de Atividades (PAA) são documentos de planeamento, que definem, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

O Orçamento é o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pela escola.

O referido DL nº75/2008, de 22 de abril (art.º 9) refere que são considerados ainda instrumentos de autonomia da escola, para efeitos da respetiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação, definidos do seguinte modo: o relatório anual de atividades é o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pela escola e identifica os recursos utilizados nessa realização; a conta de gerência é o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pela escola; e o relatório de autoavaliação é o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, bem como à avaliação da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

Considerando a autonomia como capacidade de tomar iniciativas, esta implica também responsabilidade e obrigação de prestar contas àqueles que lhe deram confiança. A escola autónoma, precisamente porque é autónoma, deve ser avaliada e deve aceitar ser avaliada (Lafond,1998).

Bolívar (2003) considera que a autonomia das escolas pode contribuir para a sua dinamização, ao promover níveis mais elevados de compromisso com a educação; no entanto, alerta para o facto de uma autonomia que pretenda uma melhoria escolar e, ao mesmo tempo, um aprofundamento democrático, indo para além de uma mera transferência delegada de gestão, ter de afetar a cultura da escola e torná-la capaz de fazer o seu próprio desenvolvimento curricular.

Relativamente à administração e gestão das escolas, o DL, assiste-se a um reforço de competências do CG que, de acordo com o art.º 13º, passa a participar no processo de avaliação do

desempenho do diretor, decide os recursos que lhe são dirigidos, aprova o mapa de férias do diretor e orienta os restantes órgãos no sentido do desenvolvimento do PE e o cumprimento do PAA.

É, assim, estabelecido um novo modelo de gestão, no qual o poder executivo da escola deixa de ser um poder colegial, passando a estar centrado numa só pessoa: o diretor. As chefias intermédias passam a ser uma extensão do poder executivo, em termos de orientação de recursos humanos, de nomeação e avaliação de desempenho. Estas alterações implicaram uma reformulação da orgânica e da dinâmica escolares.

Em relação ao recrutamento do diretor, é dada prioridade aos docentes detentores de habilitação específica para o exercício da função (art.º 21º, n.º 5). O diretor é o órgão de administração e gestão, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da escola (art.º 18), mantendo a seu cargo a presidência do CP e do CA. Com a aprovação deste diploma, o CP passa a ser constituído unicamente por docentes (art.º 32º), conferindo-lhe assim um carácter estritamente profissional.

Este diploma pretende ainda reforçar a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.

“Muito mais do que pensa, o desempenho do diretor determina se uma escola se transforma numa organização dinâmica de aprendizagem ou numa empresa falida” (Gray & O’Neill, 2007, cit. por Silva, 2010, p. 9). Na mesma linha de pensamento, pode-se afirmar que o diretor é o fator principal para a eficácia da escola (Lima, 2008).

As mudanças que atualmente afetam o sistema educativo trazem ao diretor a árdua tarefa de encontrar um ponto de equilíbrio entre as alterações de paradigma, as diferentes pressões externas e os problemas inerente à sua própria comunidade educativa. A sua capacidade de organização, a sua habilidade para gerir os diferentes desafios/problemas da escola, a sensibilidade para compreender as novas exigências e promover a mudança são essenciais para que a escola se torne eficiente e eficaz.

2.2. O Gestor Escolar - Eficácia *versus* Eficiência

A gestão escolar consubstancia uma prática democrática orientada pela eficácia e eficiência, continuamente avaliadas e monitorizadas. Neste sentido, uma organização não deve ser só analisada do ponto de vista da *Eficácia*, mas deve, simultaneamente, ser analisada do ponto de

vista da sua *Eficiência* (Chiavenato, 2008), sendo a *Eficácia* uma medida normativa do alcance de resultados, enquanto a *Eficiência* é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. A *eficiência* não se preocupa com os fins, mas simplesmente com os meios, o alcance dos objetivos visados é um assunto ligado à *eficácia*.

Quadro 2 – Diferenças entre eficiência e eficácia

Eficiência	Eficácia
Dá importância aos meios: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer corretamente as tarefas • Resolver problemas • Salvar recursos • Cumprir tarefas e obrigações • Formar os trabalhadores 	Dá importância aos resultados: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer as tarefas corretas • Atingir os objetivos • Otimizar a utilização de recursos • Obter resultados e agregar valor • Proporcionar eficácia aos trabalhadores

(Adaptado Chiavenato, 2008, p. 40)

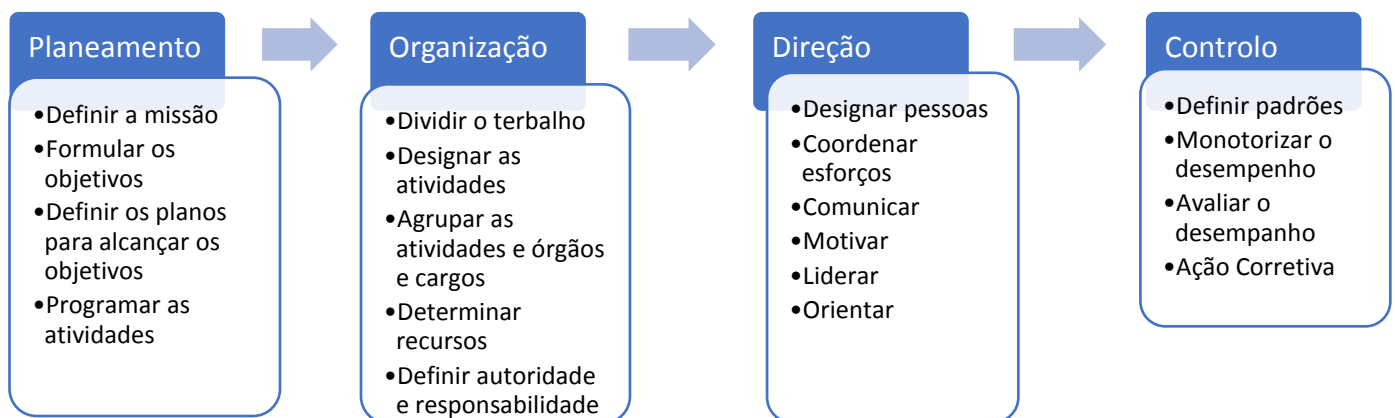
Nem sempre a eficiência e a eficácia estão presentes simultaneamente numa organização. Uma organização pode ser *eficiente* e pode não ser *eficaz*, ou vice-versa, podendo ainda não ser nem *eficiente* nem *eficaz*. A *eficácia* é bem maior quando acompanhada da *eficiência*. O ideal seria uma organização igualmente *eficiente* e *eficaz* (Chiavenato, 2008).

Um gestor pode ser eficaz sem ser eficiente, ou seja, consegue atingir os objetivos, mas não utiliza da melhor forma os recursos disponíveis. Para ser eficiente e eficaz, o gestor deve possuir e desenvolver, de uma forma regular, várias aptidões essenciais. Geralmente consideram-se fundamentais três tipos de aptidões necessárias: (i) aptidão conceptual que é a capacidade para apreender ideias gerais e abstratas e aplicá-las em situações concretas. Engloba a capacidade para ver a organização como um todo; (ii) aptidão técnica que é a capacidade para usar conhecimentos, métodos ou técnicas específicas no seu trabalho concreto. Esta aptidão está relacionada com o trabalho, com as coisas (processos ou objetos físicos); e ainda, (iii) aptidão em relações humanas, que consiste na capacidade de compreender, motivar e obter a adesão das outras pessoas. Envolve características relacionadas com as capacidades de comunicar, trabalhar e entender as atitudes e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos (Teixeira, 2005).

Também Barroso (2005) assinala que os diretores das escolas “eficazes” têm como característica fundamental a influência que a sua ação exerce sobre o clima e a cultura da organização, nomeadamente através da sua capacidade para definir prioridades baseadas na missão central da escola e para obter apoio e comprometimento dos professores para a sua realização, ou seja, garantindo a eficiência da organização.

O trabalho do gestor envolve diversas funções que, segundo Chiavenato (2000), podem ser agrupadas em quatro funções fundamentais:

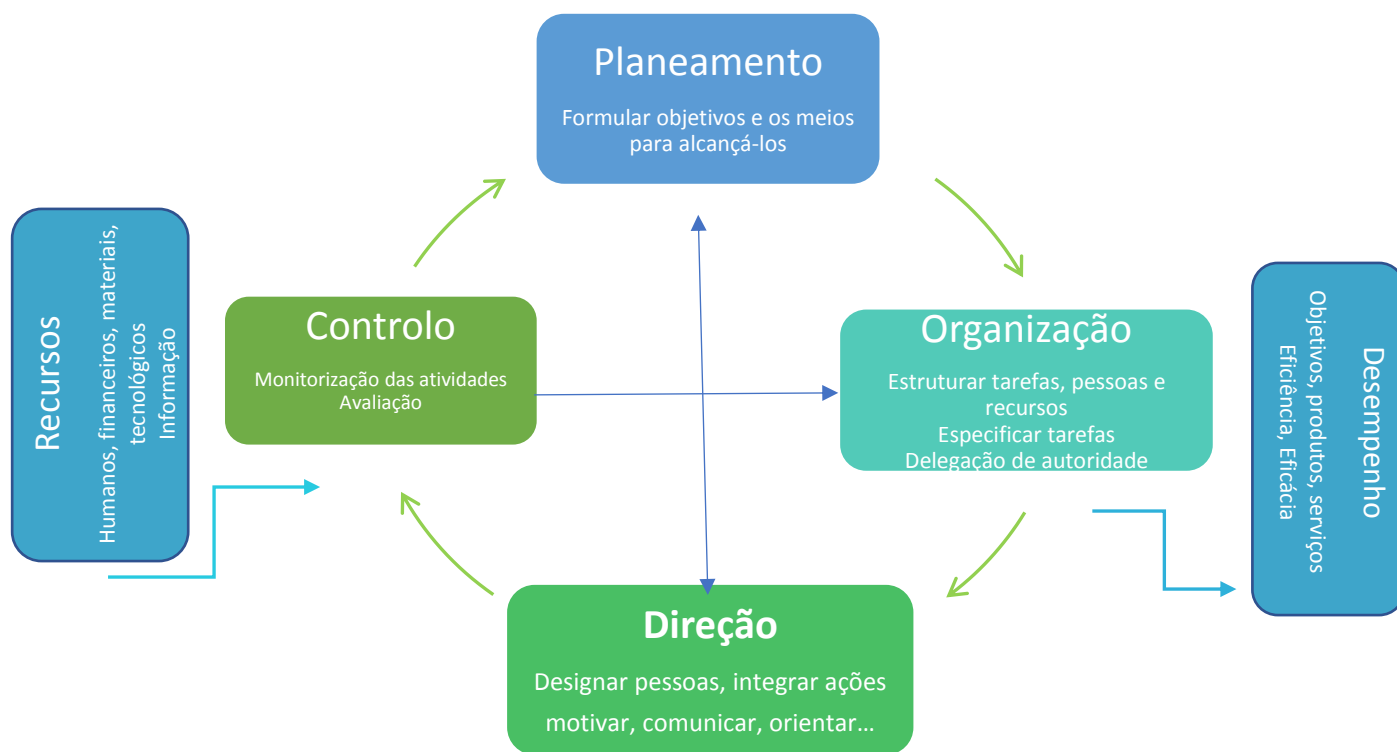
- a) **Planeamento** - trata-se de determinar antecipadamente o que deve ser feito (objetivos) e como fazê-lo (meios/instrumentos). Pressupõe uma previsão a longo prazo, em que se expressa a ideia de ação a desenvolver para que as coisas aconteçam;
- b) **Organização** - passa por estabelecer relações formais entre as pessoas, e entre estas e os recursos, para atingir os objetivos propostos;
- c) **Direção** - implica afetar, ou influenciar o comportamento do outro para a consecução das tarefas de trabalho, através da: (i) comunicação, que consiste no processo de transferência de informações, ideias, conceitos ou sentimentos entre pessoas. A maior parte do dia do gestor é passada a comunicar; (ii) motivação, caracterizada pelo reforço da vontade das pessoas se esforçarem por conseguir alcançar os objetivos da organização. Traduz-se na procura da aproximação dos objetivos individuais de cada um dos elementos humanos, que fazem parte da organização, com os objetivos globais da organização; e (iii) liderança, que é a capacidade de conseguir que os outros façam aquilo que o líder quer que façam;
- d) **Controlo** - aparece como um processo importante de comparação entre os resultados, o estado de desempenho atual da organização e os *standards* ou padrões previamente definidos, apontando as eventuais ações corretivas. O controlo deve conduzir à determinação correta dos desvios verificados e definir as ações necessárias para que sejam corrigidos e evitados no futuro.



(adaptado de Chiavenato, 2000, p.125)

Figura 4 – O processo de Gestão

Estas quatro funções de gestão devem ser vistas em conjunto, uma vez que entre elas se verifica a existência de uma total interdependência (Chiavenato, 2000).



(adaptado de Chiavenato, 2000, p.126)

Figura 5 – Funções de Gestão

Assim, para o desempenho das funções de gestão escolar é fundamental que o diretor, para além dos conhecimentos em gestão, seja detentor de uma liderança ativa. É de extrema importância a dedicação e atenção que deverá ser dada ao quotidiano escolar, que deverá ser alvo de um cuidadoso planeamento, apesar de poderem existir situações em que a imprevisibilidade estará presente. Por seu lado, Estêvão (1998) afirma que uma das principais funções de um gestor, senão a principal, está ligada ao planeamento, pois sendo o quotidiano escolar o lugar onde se mistura o previsto e o imprevisto, onde os projetos de inovação sofrem o choque da realidade e os mais sofisticados instrumentos de gestão e organização arriscam banalizar-se perante a rotina (Ghilardi & Spallarossa, 1991), é importante que o diretor consiga fazer um planeamento, de forma a organizar e gerir o seu tempo, encontrando colaboradores a quem possa delegar competências, libertando-se para tarefas imprescindíveis para o sucesso da escola.

A gestão escolar é um processo complexo, que envolve a coordenação de pessoas e grupos, e de relações entre pessoas e grupos (cada qual com significados e interesses distintos), sendo transversal à escola, desde o topo – institucional (direção), passando pelo intermédio (coordenações), e terminando operacional (professores). Tal processo exige aos gestores – situados nos diferentes níveis da organização – a ativação de múltiplos papéis, como sejam os interpessoais, de informação e de decisão (a partir da tipologia proposta por Mintzberg, 1986, cit. por Costa, Almeida e Pinho, 2017, p. 269).

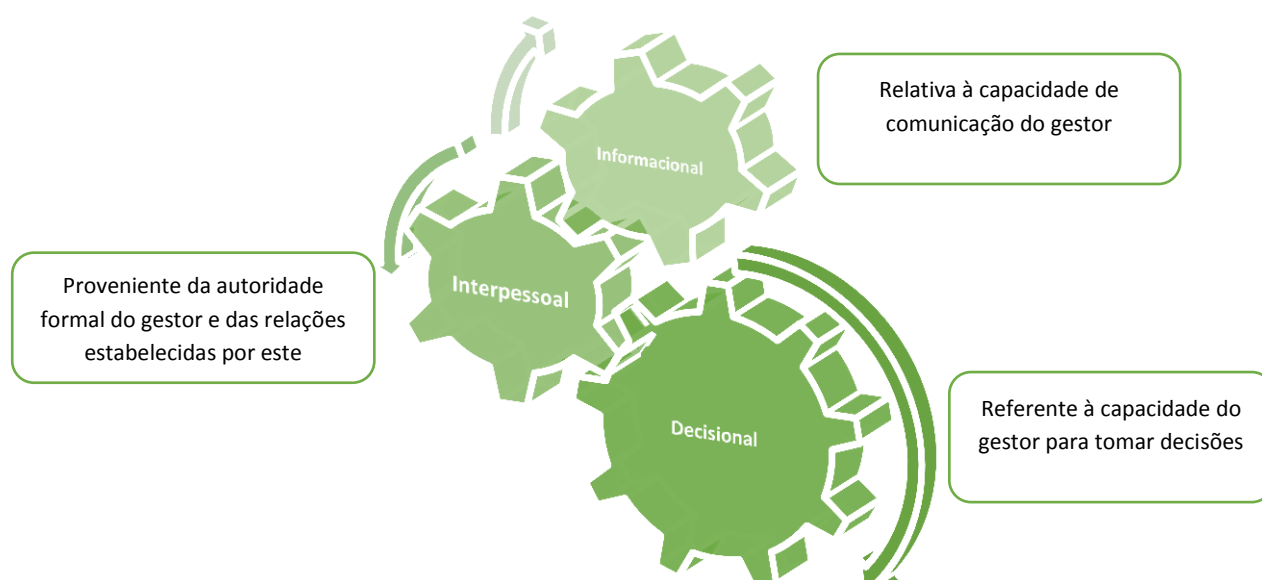


Figura 6 – Categorias dos papéis dos gestores segundo Mintzberg (1986)

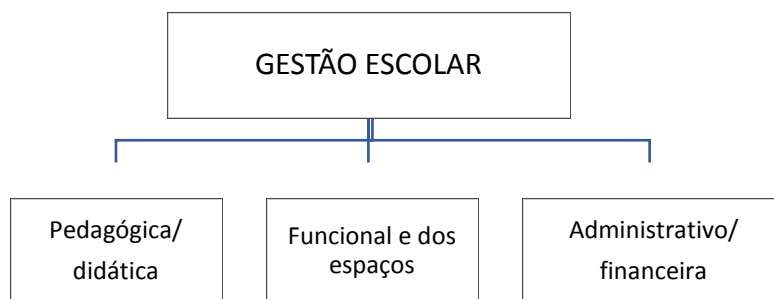
Na realização das suas funções, o gestor desempenha vários papéis. Mintzberg (1986) enuncia dez papéis do gestor, enquadrados nas três categorias acima referidas. O quadro seguinte mostra como o autor faz essa distribuição.

Quadro 3 – Os 10 papéis do gestor segundo Mintzberg (1986)

Categoria	Papel	Descrição
Interpessoal	Representante	Representa a organização e assina os documentos legais.
	Líder	Responsável e agente mobilizador
	Agente de ligação	Responsável pelo estabelecimento de uma rede de comunicações dentro e fora da organização
Informacional	Monitor	O gestor investiga profundamente a organização
	Difusor	O gestor partilha e distribui a informação recolhida
	Porta-voz	O gestor transmite a sua informação a pessoas externas à organização
Decisional	Empreendedor	Procura adaptar a organização às mudanças do meio externo
	Mediador de conflitos	O gestor vê-se obrigado a agir perante pressões de grande intensidade
	Distribuidor de recursos	O gestor é responsável por distribuir o trabalho, coordená-lo e decidir que recursos vão estar à disposição de quem
	Negociador	O gestor detém a autoridade e a informação necessárias para tomar decisões difíceis de negociação, sendo que gerir implica, acima de tudo, decidir

A gestão escolar é uma atividade de extrema importância e muito complexa, com vários níveis de intervenção com repercussões internas e externas. De acordo com Brito (1991), a gestão escolar compreende três áreas fundamentais: pedagógica/didática; funcional e dos espaços; e administrativo/financeira, sendo fundamental apostar no seu desenvolvimento equilibrado. Se uma escola sobrevaloriza, por exemplo, a área administrativa financeira, pode não conseguir

desenvolver uma autêntica e sólida ação pedagógica e didática. A preocupação exagerada com a manutenção dos espaços bonitos, agradáveis e funcionais de pouco valerá se forem descuradas as vertentes pedagógica e administrativo financeira, ou seja, na gestão da escola, é fundamental que as três áreas possam convergir numa ação concertada e coerente.



(Brito, 1991, p. 18)

Figura 7 – Áreas da Gestão Escolar

A gestão pedagógica refere-se à área educativa e do currículo e corresponde ao centro de toda a ação da escola; a área de gestão funcional e de espaços, prende-se com a utilização e manutenção das instalações, equipamentos e máquinas, mobiliário e artigos de uso corrente; a gestão administrativa financeira compreende essencialmente a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros.

Em qualquer uma destas áreas, a gestão deve consistir no processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros e compreende as funções de planeamento (processo de determinar, antecipadamente, o que deve ser feito e como fazê-lo); de organização (que consiste em estabelecer relações formais entre as pessoas, e entre estas e os recursos, para atingir os objetivos propostos): de direção (processo de determinar, isto é, de afetar ou influenciar o comportamento dos outros, envolvendo motivação, liderança e comunicação); e de controlo (processo de comparação do atual desempenho da organização com os *standards* previamente estabelecidos, apontando eventuais ações corretivas) (Teixeira, 1998).

Neste sentido, Lück (2004) define o diretor como o maior responsável pela consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. É ele que devido à sua posição central na escola e ao desempenho do seu papel, exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. Ou seja, é do "desempenho e da sua habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem" (idem, p.66).

De acordo ainda com a mesma autora, do ponto de vista administrativo, compete ao diretor por exemplo: (i) a organização e articulação de todas as unidades competentes da escola; (ii) o controle dos aspetos materiais e financeiros da escola; (iii) a articulação e controle dos recursos humanos; (iv) a articulação escola-comunidade; (v) a articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; (vi) a formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; (vii) a supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Por sua vez, do ponto de vista pedagógico, é da sua competência, por exemplo: (i) a dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; (ii) a liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios; (iii) a promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; (iv) a manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; (v) a estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.

O diretor tem a difícil tarefa de gerir a instituição de modo participativo e democrático, procurando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e desenvolvendo a principal função da escola que é a função social e pedagógica; ele é o elemento determinante para o bom clima organizacional.

Os gestores, a diversos níveis, consomem muito do seu tempo de trabalho a lidar com os conflitos gerados na escola e, partindo do princípio de que o conflito é um elemento integrante da vida de uma organização dinâmica como a escola, a eficácia da gestão mede-se, em boa parte, pela maneira como se sabe gerir, prever e atenuar o nível e a amplitude dos conflitos. Gerir o conflito sem o gerar é a melhor atitude em cada uma e em todas as áreas da gestão escolar. (Brito, 1991).

A função do gestor não pode ser apenas tomar decisões; deverá também contribuir para que todos os que convivem na escola se possam sentir estimulados e incentivados no processo de aperfeiçoamento profissional, fazendo com que as mudanças, que normalmente ocorrem, sejam organizadas da melhor maneira possível. O diretor terá de articular o seu trabalho, no plano institucional, a nível interno, com o CP e com o CG, estruturas centrais na organização escolar, e, mais particularmente, com os Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma e com os restantes membros da comunidade escolar. A nível externo, é importante articular o seu trabalho com vários parceiros, com o intuito de criar parcerias e protocolos cuja importância estratégica é cada vez mais importante, tendo em conta a prestação de contas a que está constantemente sujeito.

Neste contexto, dada a complexidade e profusão da natureza de decisões que são necessárias tomar, a direção das escolas precisa de se apoiar em alicerces organizacionais estáveis e bem

consolidados, nomeadamente nos que dizem respeito à organização pedagógica, ou seja, nas respetivas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. A delegação de poderes e comprometimento dos responsáveis por estas diversas estruturas permite ao diretor a disponibilidade para se centrar em outras atividades, no quadro da gestão e orientação da complexa estrutura organizacional que é a escola (Mendonça, 2009).

Assim, a necessidade dos cargos intermédios, desempenhados por profissionais com competências de exigência e rigor na consecução das competências legais, administrativas e pedagógicas, relacionais e humanas que lhes estão consignadas, implica que estes não sejam atribuídos a docentes que precisam de horas para completar horário (idem).

Como defende Góis (2005), a distribuição de papéis deve ter por base a procura do saber e da experiência, onde estes existam no seio da organização, e não procurar apenas entre os que têm uma posição ou papel formais.

É, assim, importante compreender o funcionamento da escola, por um lado, e intervir, no sentido da mudança e inovação necessárias, por outro. Todos os agentes da comunidade educativa, nomeadamente alunos, professores, pessoal não docente, diretores e encarregados de educação, têm como objetivo primordial alcançar o sucesso educacional, cada um com um enfoque específico, tendo em conta a sua posição dentro da instituição escolar. Para conseguir esse sucesso é necessário que a escola seja eficaz.

Na opinião de Nóvoa (1992), algumas das características de uma escola eficaz são: *autonomia, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação de pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades*.

Quadro 4 – Retrato de uma escola eficaz

Autonomia	<ul style="list-style-type: none">• significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos• implica a responsabilização dos atores sociais e profissionais• aproxima o centro de decisão da realidade escolar• contribui para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.
Liderança organizacional	<ul style="list-style-type: none">• é fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho;• implica participação colegial que envolva a comunidade educativa.
Articulação curricular	<ul style="list-style-type: none">• exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos;• defende a opção por modalidades de avaliação formativa
Otimização do tempo	<ul style="list-style-type: none">• privilegia a otimização do tempo disponível, respeitando os ritmos

	próprios de cada indivíduo.
Estabilidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> favorece a existência de um clima de segurança e de continuidade; fator de incentivo e inovação.
Formação de pessoal	<ul style="list-style-type: none"> articulada com o projeto educativo da escola; centrada na formação-ação e investigação-ação que deem um contributo efetivo para a melhoria das escolas.
Participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> enquanto grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões; individualmente os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino.
Reconhecimento público	<ul style="list-style-type: none"> cada membro da escola deve procurar a identificação com um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar.
Apoio das autoridades	<ul style="list-style-type: none"> ao nível material e económico e também na perspetiva de aconselhamento/consultoria; as autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (a posteriori) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (a priori).

(Fonte: Nóvoa, 1992, p. 26-28)

O autor aponta a autonomia da escola como uma das características organizacionais determinantes da sua eficácia. A escola aparece enquanto lugar onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica, uma escola que decide o seu próprio PE e se organiza para o concretizar.

O sucesso escolar é uma construção social centrada na escola, em que interferem não só a competência científica do professor, mas também a existência de ambientes seguros e pacíficos, de relações afetuosas entre alunos e professores, que promovam o desejo de aprender e de estar na escola, de estratégias de ensino que direcionem os alunos mais direta e eficazmente para a aprendizagem, de trabalho conjunto dos professores e famílias, que providenciem um estímulo positivo para aprendizagens contínuas (Azevedo, 2013).

"O estudo da eficácia das escolas é um empreendimento extremamente complexo" (Lima, 2008, p. 267). Chegámos à conclusão de que escolas eficazes são normalmente aquelas em que os alunos são felizes, gostam da escola, têm um bom relacionamento com os professores e acreditam que os professores querem o melhor para eles. A escola eficaz é uma instituição que "adiciona valor extra" aos resultados dos seus alunos (Sammons, Hillman & Mortimore, cit. por Lima, 2008, p. 33), ou seja, é uma escola que (i) promove o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar; (ii) assegura que cada aluno consiga o melhor desempenho possível; (iii) melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; (iv) continua a melhorar, ano após ano (Lima, 2008 e Stoll & Fink cit. por Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

No entanto, para que a escola se mantenha eficaz é necessário ter atenção aos processos desenvolvidos, conducentes à melhoria. Bolívar (2003) afirma que a melhoria da educação passa,

como linha prioritária de ação, pela reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos, mas também para os próprios professores. Uma organização que aprende é aquela que adquiriu uma nova competência, que a torna capaz de, aprendendo colegialmente da experiência do passado e do presente, processar nova informação, corrigir erros e resolver, de forma criativa, os seus problemas e pensar o seu futuro (idem). A melhoria da escola é um processo em que a escola: i) melhora os resultados dos alunos; ii) centra-se no ensino e na aprendizagem; iii) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança e define os seus princípios orientadores; iv) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; v) define estratégias para alcançar objetivos; vi) tem em conta as condições internas necessárias à mudança; vii) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência; e viii) monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento (Stoll & Fink cit. por Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

A qualidade é considerada como fator de diferenciação entre escolas, e, para que ela exista, o envolvimento do órgão de gestão é de extrema importância, pois qualquer tentativa de implantação e de melhoria da qualidade do serviço prestado, sem o efetivo compromisso daquele órgão, resulta em perda de tempo. É necessário também ter consciência de que a figura central de qualquer tipo de desenvolvimento e implementação de mudança ou de atitude é o ser humano, sendo obrigatório preparar e ensinar os atores educativos, dando-lhes o conhecimento necessário para a melhoria do desempenho das suas funções e responsabilidades.

Intimamente ligado ao conceito de qualidade, está o de dedicação. Esta dedicação é despertada pela qualidade e é a força que dá energia aos sistemas com alto nível de desempenho (Bennis, 2005).

Pretende-se, assim, que a organização educativa seja uma organização eficiente (que rentabilize os recursos de que dispõe) e eficaz (que alcance resultados), proporcionando uma educação de qualidade. É fundamental que cada ator, quer individualmente quer coletivamente, conheça o seu lugar na organização e saiba cumprir, de uma forma correta, o seu papel. Se, por um lado, é necessária a definição de papéis, por outro, é importante promover a autonomia dos professores, como uma forma de aumentar o seu poder na tomada de decisões e melhorar o seu desempenho; por fim, é ainda fundamental a transmissão e a circulação de mais informação e comunicação.

Fullan & Hargreaves, (2001) consideram que o isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. Para além desta consequência, consideram, ainda, que também se perdem as coisas maravilhosas

que os professores possam fazer, pois ninguém dará por elas. Partilhando desta opinião, Silva (2010) refere que a capacidade de inovação também pode ser coartada por falta de cooperação e individualismo, fatores que são agravados pelas características das *burocracias profissionais*, mais adequadas à manutenção de comportamentos standardizados e de rotinas antigas do que à procura de novas soluções e ao melhoramento dos procedimentos funcionais. Assim, existe uma responsabilidade individual que implica uma dedicação do professor para com os seus alunos, mas é necessário não esquecer que, por muito grande que seja o poder dos profissionais, ele só existe realmente quando se expressa coletivamente.

Hargreaves (1998) considera que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (p. 217). Segundo o autor, os perigos da “balcanização” que a tradicional divisão dos professores “em grupos separados e isolados” favorece, coloca, ao mesmo tempo, em causa a identidade profissional (idem, p. 217). As culturas de colaboração introduzem “força e confiança coletiva em comunidades de professores”, dando-lhes competência para agir e interagir de uma forma assertiva com os “promotores da inovação e das reformas”. Estes professores constituem-se em “comunidades capazes e desejosas de selecionar as inovações que irão adotar, as que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso melhor sirva os seus propósitos e circunstâncias” (ibidem, p.219). Toda a ação será mais fácil, mais duradoura e eficaz, se estruturada tendo em conta os valores e o espírito da comunicação relacional (Fonseca, 2000).

Os contributos empíricos mostram, segundo Seco (2002), que algumas das características intrínsecas ao trabalho, que concorrem para a satisfação profissional dos docentes são: i) a natureza interessante do trabalho; ii) a diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo; iii) a importância da relação com os alunos; iv) o grau de autonomia percebido; v) o sentido de responsabilização e de realização; vi) o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho; vii) a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens; viii) o envolvimento nas tomadas de decisão. Apesar de as componentes do trabalho anteriormente referidas serem conceptualmente diferentes, elas partilham de uma característica comum: perspectivam-no como interessante e desafiante. (idem, 2002, p. 54).

É, por isso, necessária a criação interna de formas colaborativas de trabalho que possam induzir os professores a investigar a sua prática, a partir de processos de autoavaliação que possam dar origem à construção de uma escola de qualidade.

Os professores são, por um lado, o principal fator de mudança, e, em simultâneo o seu principal obstáculo. Esta dualidade pode ser superada se se propiciar em modos de pensar e agir que favoreçam, face aos professores a produção de mudanças com significado (Canário, 1992).

Todos os papéis do gestor apontados por Mintzberg (1986) são de extrema importância porque sem eles perde-se esta prática democrática orientada pela eficácia e pela eficiência, que consubstancia a gestão escolar.

“Os alunos são mais bem servidos quando professores, administradores e pais agem, em sintonia – quando os seus papéis complementares não apresentam apenas uma parceria, mas um pacto de benefício mútuo em nome dos alunos.” (Sergiovanni, 2004a, p. 9)

3. A Liderança Escolar

O papel da liderança de uma organização, em especial de uma escola, contribui em larga medida para a emergência de um clima de escola, que pode ser definido como o “conjunto de normas, valores e atitudes que se refletem nas condições, acontecimentos e atividades de um ambiente específico” (Ghilardi & Spallarossa, 1991, p. 113), sendo o líder aquele que procurará, através da sua ação, garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituídas centralmente para a escola.

3.1. Conceito de Liderança

A palavra liderança, que inicialmente se relacionava-se com a área militar, é uma palavra de origem inglesa, deriva do vocábulo “lead”, do verbo “to lead” e significa capacidade para conduzir pessoas, dirigir. (Silva, 2010).

Muitas são as definições do conceito de liderança. Para Yukl (cit. por Cunha & Rego, 2007) “a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e das estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.” (p. 332).

Da mesma forma, Bolívar (2003) define liderança como sendo “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (p. 256).

Silva (2010), que define liderança como “a arte de condução de seres humanos” (p.53), estabelece a relação entre liderança e líder, afirmando que a liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, sendo o líder aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos. “Este processo recíproco de influência entre líderes e seguidores envolve não só questões de propósito partilhados, mas também (...) papéis ligados a obrigações morais e culturais” (Sergiovanni, 2004a, p.125).

Para Bennis (1994), podem ser consideradas quatro competências da liderança, a saber: *gestão da atenção*, através de um conjunto de intenções ou de uma visão; *gestão do significado*, os líderes precisam de comunicar a sua visão a fim de que outros alinhem; *gestão da confiança*; e a *gestão do eu*, conhecer as próprias capacidades e empregá-las com eficácia. Para o autor, os ingredientes básicos da liderança são a integridade, a dedicação, a magnanimidade, a humildade, a abertura e a criatividade. Se as pessoas consideram que o líder é capaz de mudar o rumo dos acontecimentos, é plausível que lhe concedam uma margem de manobra para agir, que não concederiam se o considerassem incapaz. “É provável que acatem as suas ordens e decisões de modo empenhado, contribuindo para que ele consiga fazer (...) aquilo que se esperava que ele conseguisse.” (Rego & Cunha, 2007, p. 42).

É importante distinguir também os conceitos de gestão e liderança. Do ponto de vista dos resultados, podemos fazer a seguinte distinção: a gestão produz ordem e previsibilidade, gerando resultados de curto-prazo que os *stakeholders* almejam, e a liderança suscita mudanças, por vezes vultuosas. (Rego & Cunha, 2007). “Managers are people who do things right and leaders are people who do the right things” (Bennis & Nanus, 1985, p. 20). Gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar e liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar (idem).

Cunha & Rego (2005) referem que a liderança e a gestão são campos de ação e de estudo em que a generalidade das pessoas se sente capaz de ajuizar e preconizar, o que não significa que essas atividades possam ser executadas apenas com “bom senso” e “inspiração”, apesar destes dois atributos serem fatores importantes. Uma outra distinção é proposta por Whitaker (1999), ao considerar que a gestão está relacionada com “estruturas bem ordenadas, manutenção das funções diárias, certificação da realização do trabalho, monitorização de produtos e resultados, eficiência” (p. 90), enquanto a liderança se baseia no “comportamento pessoal e interpessoal, enfoque no

futuro, mudança e desenvolvimento, qualidade, eficácia” (idem, p. 90). O autor não pretende valorizar um dos conceitos em detrimento do outro, mas tão só reforçar a crescente importância dos fatores humanos e interativos nas organizações, os quais implicam a criação de um ambiente ou clima de bom funcionamento, de modo a que os seus membros se empenhem e deem o seu melhor. Ambas as funções são necessárias no seio de cada organização, pelo que importa determinar em que grau e medida um bom gestor consegue ser também um bom líder, já que se “a gestão permite o funcionamento de uma organização, a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento” (idem, p. 91). É importante, assim, perceber a dimensão destas duas competências, gestão e liderança, que para vários autores, apesar das grandes dissemelhanças, se sobrepõem e são essenciais para o sucesso das organizações.

Quadro 5 –Gestores e líderes

Gestores	Líderes
• Interessam-se pelo presente	• Interessam-se pelo futuro
• Preferem estabilidade	• Respiram mudança
• Atuam no curto prazo	• Pensam a longo prazo
• Preferem a execução (preocupados com regras e regulamentos)	• São cativados por uma visão
• Tratam do “como”	• Tratam do “porquê”
• Propendem para o controlo	• Sabem empoderar os subordinados
• Apreciam a complexidade	• Sabem como simplificar
• Prezam a lógica	• Confiam na instituição
• Tem uma perspetiva social alargada	• Preocupam-se com a organização

(Adaptado de Rego & Cunha, 2007, p.176)

Rost & Smith (1992, cit. por Rego, 1998) também partilham da opinião de que liderança e gestão são de naturezas distintas, mas ambas são necessárias para a sobrevivência e a prosperidade das organizações.

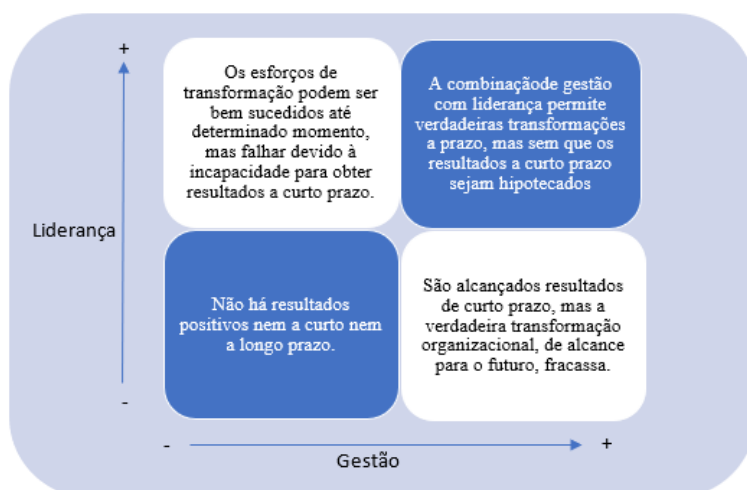
Quadro 6 –Gestão versus Liderança

Gestão	Liderança
• É um relacionamento de autoridade	• É uma influência de relacionamentos
• É levada a cabo com gestores e subordinados	• É levada a cabo com líderes e seguidores
• Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda e/ou serviços de uma organização.	• Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização.
• Requer coordenação das atividades para produzir e vender bens ou serviços que reflitam os propósitos da organização.	• Requer que as mudanças procuradas reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.

(Adaptado de Rost & Smith citado por Rego, 1998, p.31)

Também Kotter (1992, cit. por Rego 1998) considera que gestão e liderança são diferentes, mas ambas necessárias para o sucesso de uma organização. Para este autor, a gestão faz frente à complexidade (sem uma boa gestão, as organizações complexas podem tornar-se caóticas e a sua

existência pode ser ameaçada) e, por sua vez, a liderança está relacionada com a forma de lidar com a mudança (mais mudança exige maior liderança).



(Adaptado de Kotter, 1996 cit. por Rego & Cunha, 2007, p. 180)

Figura 8 – Liderança × Gestão = longo prazo × curto prazo

É provável que, em alguns momentos da vida da organização, a gestão seja mais necessária que a liderança, mas a gestão sem liderança garante apenas a sobrevivência da organização a curto prazo, uma vez que dificulta o alcance das oportunidades e dos desafios do futuro. A liderança e a gestão são dois processos que carecem de ser cultivados para que a adaptação às mudanças seja executada com estabilidade e rigor, mas incentivando o desenvolvimento das equipas.

“Liderar é como ver através de telescópio, gerir é como ver através de um microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes” (Fishman cit. por Silva, 2010, p. 77).

Outro autor, Rowe (2001 cit. por Caixeiro, 2014, p. 144), advoga que os gestores se transformam em líderes no momento em que propiciam visão, direção, estratégia e inspiração às organizações e respetivos atores e, nesta perspetiva, propõe um modelo triangular cujos vértices apontam para as lideranças; gestonária, visionária e estratégica. Para Rowe, os papéis de gestor e líder são conciliáveis na figura do líder estratégico.

Quadro 7 - A liderança estratégica: a harmonização das lideranças visionária e gestonária



(Adaptado de Rowe, 2001 Fonte: Rego & Cunha, 2007, p.183)

Nas atuais organizações, os gestores e os líderes são peças fundamentais: a liderança deve ser «temperada» com gestão (com o intuito de conferir realismo e estabilidade ao sonho/visão) e a gestão «condimentada» com liderança (com o propósito de evitar a estagnação e prosperar a longo prazo) (Caixeiro,2014).

O campo de intervenção da liderança abrange dimensões fundamentais do quotidiano de uma organização: (i) a natureza dos processos de tomada de decisão; (ii) a gestão dos conflitos organizacionais; (iii) o nível de qualidade das suas realizações; (iv) as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem; e (v) o grau de abertura à comunidade envolvente (Sanches, 1998, p. 49) .

Bass (1985, citado por Cunha *et al.*, 2007, p. 372) distinguiu dois tipos de liderança: liderança transaccional e transformacional, o que, para alguns autores, ofuscou a distinção entre liderança e gestão. A liderança transformacional é, muitas vezes, equacionada com o próprio conceito de liderança e a liderança transaccional com o conceito de gestão (Caixeiro, 2014). Bass perspetiva estes dois tipos de liderança como processos distintos, mas complementares (quadro seguinte).

Quadro 8 - Componentes da liderança transformacional e da transaccional

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	Influência idealizada (carisma)	O líder adota comportamentos que: <ul style="list-style-type: none"> • causam fortes emoções nos colaboradores; • suscitam a confiança e identificação destes com ele; • influenciam os seus ideais.
	Liderança inspiradora	O líder transmite uma visão apelativa, utiliza símbolos para incrementar o esforço dos colaboradores, atua como um modelo de comportamentos, inspira otimismo.
	Estimulação intelectual	O líder estimula os colaboradores à tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os na identificação dos valores e crenças, estimula-lhes a inovação, a criatividade e o espírito crítico
	Consideração individual	O líder mantém-se atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, apoia-os estimulando o seu potencial, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes <i>feedback</i>
Transaccional	Recompensa contingente	O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.
	Gestão por exceção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados.
	Gestão por exceção passiva	O líder age, apenas, perante os problemas e nessa altura age corretivamente.
	Liderança <i>laissez-faire</i>	O líder evita influenciar os colaboradores.

(Adaptado de Bass, 1985, 1999) Fonte: Cunha *et al* (2007, p. 373)

Burns (1978 cit. por Caixeiro, 2014) considera que a liderança transformacional difere da liderança transaccional, na medida em que esta última estimula os colaboradores em benefício próprio. O poder do líder é alicerçado na autoridade proporcionada pela posição hierárquica, e existe respeito pelas regras e pela tradição. Ao invés, a liderança transformacional maneja valores como a responsabilidade, a honestidade e outros valores similares, veiculados pelo líder através de apelos inoperacionais.

Quadro 9 - Componentes da liderança transformacional

Componentes	Explicação
Carismática	As características carismáticas do líder transformacional são de natureza socioafetiva e inspiram sentimentos de lealdade e devoção nos seguidores.
Inspiracional	O líder entusiasma os seguidores a cumprir os objetivos da organização
Consideração pelos seguidores	O líder considera as necessidades, interesses e capacidades dos membros da organização, fomenta valores como a equidade, o respeito e a confiança
Estimulação intelectual	O líder realiza um esforço suplementar com o fito de conduzir os seguidores a ultrapassarem o curto prazo e desenvolverem as suas capacidades estratégicas.

(Adaptado de Bass, 1985, Fonte: Caixeiro (2013, p. 172))

A liderança escolar é uma das temáticas mais estudadas na educação, sendo considerada como uma prioridade nas políticas educativas. É assumida como fundamental na melhoria das escolas e dos resultados escolares dos alunos, pela influência que exerce sobre o trabalho dos professores e na melhoria da escola.

As alterações profundas no enquadramento jurídico da gestão escolar fazem com que a liderança das escolas passe a ser encarada numa perspetiva significativamente diferente da que fez a escola nas últimas três décadas – a direção colegial é substituída pela gestão unipessoal do diretor –. A investigação sobre a temática das lideranças escolares ganha uma atualidade acrescida e transforma-se numa ponte entre o passado e o futuro, entre o conhecido e o expectável, entre a rotina e a inovação (Silva, 2010).

Para Bolívar (2003), “dentro da cultura escolar, o modo como a liderança é concebida e entendida pelas escolas constitui um fator fundamental de influência na capacidade de enfrentar a mudança” p. 65).

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, refere, no seu preâmbulo, como objetivo o reforço as lideranças das escolas, como sendo uma das medidas mais necessárias de reorganização do regime de administração escolar. Segundo o referido diploma, nos anteriores regimes, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que, em cada escola, exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

A estrutura governativa e organizativa da escola, ao assentar na figura do diretor, impõe-lhe várias competências quer no âmbito da gestão quer da liderança. Estes líderes escolares detêm um grau

de responsabilidade educativa e, conseqüentemente, de poder a vários níveis. Sobre diretor, “líder formal da instituição, recai o ônus de introduzir alterações significativas ao nível do funcionamento da instituição escolar fazendo uso das margens de autonomia relativa concedidas pelo poder central de modo a potenciar o sucesso educativo. Pressionado pela regulação dos resultados, o líder, rosto cimeiro da organização escolar, será, em última análise, o responsável pela implementação eficiente e partilhada com a comunidade educativa do seu Plano de Intervenção conjugado com o Projeto Educativo”. (Caixeiro, 2014, p. 3)

Numa organização, é fundamental que as competências de gestão sejam atingidas para que a escola “sobreviva” enquanto instituição, mas são as competências de liderança que permitem que ela “funcione” e cumpra a sua verdadeira missão.

Rocha (2000), afirma que “estudos recentes asseguram que se tem de repensar a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas. Exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele renovado” (p. 115).

Barroso (2000) refere que “se a autonomia exige participação, ela exige, também, o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga” (p. 179).

Outro autor, Estêvão (2000), considera que, na escola, é importante “a ênfase da gestão para a liderança, uma vez que o gestor tem mais a ver com o controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos, ao passo que o líder deve sobretudo estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças” (p. 35).

Existem algumas características e condições internas para as escolas poderem ser eficazes, e deverá haver uma combinação específica dessas características para que seja criada uma cultura específica da escola. Desta forma, as escolas “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo, ao mesmo tempo que se devem centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros (Bolívar, 2003) é necessário incentivar os seus agentes nesse sentido.

O papel da liderança é hoje fundamental para o desenvolvimento das instituições escolares e deve ser norteadas por três princípios: (i) deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera;

(ii) deve promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores; (iii) implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo (Alarcão & Tavares, 2003).

A escola enquanto organização deve estar dotada de agentes de liderança (formais e informais), rumo a uma “liderança educativa e pedagógica”, vista como um meio e como um objeto para o desenvolvimento da ação pedagógica (Costa, 2000, p.27), com líderes que empreendam uma boa gestão escolar e que aspirem ao sucesso educativo dos seus alunos.

De acordo com Costa (2000), o fenómeno da liderança nas organizações escolares pode ser equacionado de acordo com *seis marcos* que funcionam como pressupostos teóricos-conceptuais: a *liderança dispersa*, tendo em conta que esta percorre os diversos níveis, setores e agrupamentos da organização escolar e não apenas um tributo do líder(es) formal(ais). “Mais do que uma liderança podemos falar em lideranças, mais do que líder, temos os líderes, dispersos, mas presentes e ativos na definição de ideias, na definição dos processos e no protagonismo de práticas” (idem, p. 29).

A *relatividade da liderança*, por não poder haver uma só interpretação de liderança, o conceito é frequentemente imbuído de ambiguidade, é entendido de formas distintas, mediante o contexto social e cultural e os contextos organizacionais ou situacionais em que ocorre.

A *liderança e democracia escolar*, referindo que a escola deverá estar “alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade” (Costa, 2000, p.29), o que, consequentemente, pressupõe “que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional” (idem), ou seja, é importante a participação de todos os agentes implicados nos processos educativos.

Costa (2000) refere-se ainda a uma *liderança e colegialidade docente*, que “implica o reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola interpares” (p. 29), incentivando o trabalho colaborativo entre pares que leva a uma cultura de colaboração, à colegialidade das decisões e à reflexão partilhada sobre a ação.

Sugere, ainda, que seja considerada a *liderança enquanto saber especializado*, uma vez que “a liderança se constitui também como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e saber especializado” (Costa, 2000, p.29).

Por último, o autor chama a atenção para a *distinção entre a liderança e gestão*, pois ser um bom gestor não significa ser um bom líder e um líder pode não exercer funções de gestor.

Formosinho & Machado (2000) alertam para a especificidade inerente ao conceito de liderança em contexto escolar, não sendo linear a sua transposição das ciências da administração para as

escolas, visto que a escola não é apenas uma mera organização empresarial. Em educação, o conceito de liderança “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)” (p.192). Para estes autores, é necessário que “o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estritamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros” (idem, p. 192 e 193)

Segundo Silva (2010), as escolas possuem dois elementos basilares, alunos e professores, e perseguem o objetivo de provocar mudanças nos comportamentos dos primeiros como resultado da ação dos segundos, ou seja, aquilo a que se chama aprendizagem e ensino. Neste sentido, a liderança assume, cada vez mais, um papel determinante na vida da organização e consequentemente “a liderança das escolas tem tanto de arte como de ciência, convocando saberes de diferentes campos” (Baptista & Abrantes, 2015, p. 45) e nunca descurando o facto de que as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (Sergiovanni, 2004b, p. 172). Por isso, as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo, ao mesmo tempo que deve centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores (Bolívar, 2003).

Esta é uma imagem alternativa de liderança que consiste em “mobilizar pessoas para lidar eficazmente com problemas difíceis. (Heifetz cit. por Fullan, 2003, p. 14). A liderança é ajudar os outros a enfrentar o que ainda não tem resolução. Esta ideia leva a acreditar em cinco componentes de liderança, que representam forças independentes, embora mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança eficaz, são elas: (i) o objetivo moral; (ii) compreender a mudança; (iii) construção de relações; (iv) formação e partilha do conhecimento; e (v) criação de coerência (Fullan, 2003, p. 14-17). Existe, ainda, um conjunto de características aparentemente mais pessoais que todos os líderes possuem e a que Fullan denomina por constelação – energia, entusiasmo e confiança (idem, p.18).

Líderes



Membros



Resultados

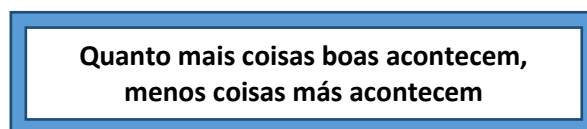


Figura 9 – A estrutura conceitual da liderança

(Fonte: Fullan, 2003, p. 16)

3.2. O Líder no contexto escolar

Nos atuais líderes podemos encontrar diferentes capacidades e características sendo, no entanto, reconhecida que a sua maior qualidade é a capacidade para perspetivar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe, é o que se chama visão (Silva, 2010). Podemos dizer que a visão é o sonho e a missão o propósito de realizar uma parte importante desse sonho, com os recursos e forças disponíveis. (idem). “Um líder sem uma visão clara do que quer no futuro (visão) e do que quer no presente (missão), jamais poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer considerado um líder” (ibidem, p. 69)

Assim, a um líder eficaz deverá corresponder um conjunto de capacidades que lhe são exigidas: (i) *comportamento do líder* - sensibilidade perante os valores e atitudes do grupo, reconhecimento das necessidades do grupo; capacidade de escutar com atenção e evitar criticar gratuitamente, capacidade de valorizar o contributo de cada um; (ii) *capacidade de comunicação* - assegurar que

cada elemento compreenda os conteúdos da decisão e as motivações; definir e implementar os canais de comunicação com o grupo; (iii) *capacidade organizativa* - estimular e ajudar o grupo a definir os objetivos, a decompor problemas complexos noutros mais simples, a subdividir responsabilidades, a individualizar estratégias que permitam uma programação rigorosa, experimentação e verificação; (iv) *capacidade de autoavaliação* - tomar consciência das motivações de quem está por detrás das decisões tomadas e ter consciência do grau de hostilidade/aceitação face aos membros do grupo (Ghilardi & Spallarossa, 1991).

Cada líder tem o seu estilo próprio e são os estilos de liderança escolar que podem funcionar como fatores de desenvolvimento organizacional e ser impulsionadores de um processo de mudança e inovação no contexto da organização escolar, pelo que importa considerá-los quando se perspetiva a gestão de uma organização escolar.

Segundo Costa (2000), emerge um novo enfoque no estudo do líder, designadamente quanto ao seu estilo de liderança, através dos “comportamentos do líder (os seus estilos de liderança) articulando-os com questões como o desempenho do grupo e a satisfação no trabalho por parte dos subordinados” (Bryman, cit. por Costa, 2000, p.19).

O papel emocional do líder é o primeiro e mais importante ato da liderança (Goleman *et al*, 2003). Para estes autores, quando os líderes encaminham de forma positiva, conseguem o melhor das pessoas, é o efeito a que chamam “ressonância” (p. 25).

De acordo com, estes autores, os melhores líderes agem de acordo com um ou mais estilos diferentes de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias (Goleman *et al*, 2003). Enunciam, assim, seis estilos de liderança, em que quatro deles gerem um tipo de liderança que leva a melhorias de desempenho – visionário, conselheiro, relacional e democrático – e outros dois que podem ser úteis em circunstâncias específicas, mas devem ser usados com cuidado, para não provocar a chamada “dissonância”, que encaminha as emoções numa direção negativa, não permitindo que as pessoas se envolvam (idem, p. 25).

Quadro 10 – Os Estilos de Liderança segundo Goleman *et al.*

Estilo Visionário	Características e modo de atuação	Gera ressonância porque canaliza os seus subordinados para visões e sonhos partilhados, demonstrando às pessoas comuns como podem fazer o trabalho de pessoas excepcionais. A empatia é a competência da inteligência emocional mais importante neste estilo: a capacidade para captar os sentimentos em seu redor é fundamental para que o líder seja capaz de exprimir visões que sejam efetivamente inspiradoras.
	Situações apropriadas	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão e quando é necessária uma orientação clara.
	Clima de trabalho	Muito fortemente positivo
	O estilo numa frase	“Vem comigo.”
Estilo Conselheiro	Características e modo de atuação	Transmite a ideia de que está genuinamente interessado nas pessoas que dirige, em vez de as considerar como meros instrumentos de trabalho. Centra as suas atividades no desenvolvimento pessoal dos seus colaboradores e menos nos resultados imediatos. Estes líderes reservam tempo para conversas pessoais e criam relações continuadas: os liderados ouvem os comentários do líder, entendendo-os como favoráveis às suas próprias aspirações e não como mera expressão dos interesses do líder. Os efeitos positivos do estilo conselheiro provêm, em grande parte, da empatia e da relação que o líder estabelece com os liderados.
	Situações apropriadas	Ajudar alguém a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades a longo prazo.
	Clima de trabalho	Muito positivo
	O estilo numa frase	“Experimenta assim.”
Estilo Relacional	Características e modo de atuação	O traço distintivo do líder relacional é a partilha de emoções: dá valor às pessoas e aos sentimentos, colocando menos ênfase nas tarefas e nos objetivos e mais nas necessidades emocionais dos liderados. Assim, esforça-se por manter as pessoas felizes e por criar harmonia.
	Situações apropriadas	Resolver conflitos num grupo. Dar motivação em períodos difíceis. Melhorar o relacionamento entre as pessoas.
	Clima de trabalho	Positivo
	O estilo numa frase	“As pessoas vêm em primeiro.”
Estilo Democrático	Características e modo de atuação	Recorre aos contactos de pessoa a pessoa e a reuniões onde escuta as preocupações dos liderados para lhes levantar o moral. Assim, transmite o sentimento de que deseja realmente conhecer as ideias e preocupações dos liderados e de que têm disponibilidade para o fazer. Estes são verdadeiros colaboradores, trabalhando com espírito de equipa e não como chefes que dão ordens a partir do topo.
	Situações apropriadas	Conseguir adesão ou consenso. Obter contributo dos colaboradores.
	Clima de trabalho	Positivo
	O estilo numa frase	“O que pensas?”
Pressionador	Características e modo de atuação	Dá o exemplo e apresenta elevados níveis de desempenho. Vive obcecadamente a ideia de fazer as coisas melhor e mais depressa, e quer que os outros façam o mesmo. A falha mais patente neste estilo é a ausência de autogestão das emoções, que se manifesta sob a forma de controlo ao pormenor.

	Situações apropriadas	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.
	Clima de trabalho	Muito negativo se mal-executado
	O estilo numa frase	“Faz como eu faço, agora.”
Estilo Dirigista	Características e modo de atuação	Exige obediência imediata às suas ordens, não se dando ao incómodo de explicar as razões. Se os subordinados não obedecerem, estes líderes recorrem às ameaças. Assim, desgastam a boa disposição das pessoas, retiram-lhes o orgulho e a satisfação no trabalho. Este estilo de liderança intimidante prejudica a qualidade geral do clima emocional, pelo que as pessoas acabam por não se sentir empenhadas no trabalho, sentindo-se mesmo afastadas e desinteressadas.
	Situações apropriadas	Em situações de crise. Para desencadear uma reviravolta na situação com colaboradores difíceis.
	Clima de trabalho	Muito negativo se mal utilizado
	O estilo numa frase	“Faz o que te digo.”

(Adaptado de Goleman *et al*, 2003 e Goleman, 2000)

É importante o líder observar as pessoas individualmente e em grupo e perceber que estilo de liderança é o mais apropriado a cada momento e ajustar-se rapidamente. Quando necessário, deve também recorrer aos aspetos positivos dos estilos pressionador e dirigista, mas com autodisciplina para não criar dissonância (Goleman *et al.*, 2003). Para estes autores, deste modo os líderes conseguem mais do que resultados a curto prazo, conseguem adesão e o entusiasmo dos colaboradores.

Bush e Glover (2003) consideram que é possível resumir em oito as categorias de tipos ou estilos de liderança, a partir de classificações feitas por outros autores.

Quadro 11 – Estilos de liderança

Liderança instrucional	Baseada no ensino, na aprendizagem e no comportamento dos professores em sala de aula; a influência do líder é dirigida aos alunos através dos professores; a ênfase é colocada na direção e no impacto da influência e não tanto no processo de influência em si mesmo.
Liderança transformacional	Baseia-se num processo de influência que pretende comprometer os seguidores com os objetivos da organização; o líder procura atrair os professores para seguirem a sua visão de Escola e capacita-os para contribuírem para a consecução dos objetivos; a ênfase é colocada nos processos e não nos produtos e resultados.
Liderança moral	Assente nos valores, ideais e crenças do líder. Este tipo de liderança está muito próximo do tipo anterior, mas com maior profundidade quanto aos valores, tendendo quase a ser espiritual; atribui à Escola um sentido claro da finalidade.
Liderança participativa	Muito assente no processo de tomada de decisão e na ideia de liderança partilhada ou distribuída, bem como nos valores democráticos e no “empoderamento”; procura conduzir a melhores resultados através de um maior empenho na execução das decisões acordadas ou partilhadas.
Liderança administrativa / gestonária	Centra-se em funções, tarefas e comportamentos e pressupõe que o comportamento dos membros organizacionais é racional e que a influência é exercida através da autoridade dentro da hierarquia organizacional.
Liderança pós-moderna	Centra-se na experiência subjetiva do líder e dos professores, acerca das diversas interpretações sobre diversos acontecimentos; pressupõe que não existe uma realidade

	objetiva, mas apenas múltiplas experiências dos elementos da organização.
Liderança interpessoal	Incide sobre as relações que o líder tem com professores, alunos e outros elementos da escola; a atitude colaborativa do líder pode ter uma dimensão moral; as competências pessoais avançadas do líder permitam que a organização escolar funcione de forma eficaz com as partes interessadas, quer internas quer externas.
Liderança de contingência	Centra-se na forma como os líderes respondem às situações inesperadas e aos problemas que enfrentam num contexto de incerteza e ambiguidade organizacional devido a fatores internos e/ou externos.

(Adaptado de Bush & Glover, 2003)

De acordo com Sergiovanni (2004a), para que a liderança funcione, os líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca, o que se traduz numa aceitação das suas posições hierárquicas, no seio da organização, e também na existência de propósitos partilhados e obrigações morais, nem sempre comuns. Este autor propõe cinco estilos de liderança em função dos aspetos predominantes nas ações do líder (ver quadro seguinte).

Quadro 12 - Estilos de liderança escolar

Estilo de liderança	O Líder ...
Líder técnico	Enfatiza conceitos e técnicas de planificação e de distribuição de tempo, teorias sobre liderança de contingência e estruturas organizativas. O líder está encarregue de planificar, organizar, coordenar e estabelecer o horário das atividades escolares de forma a assegurar a eficácia escolar.
Líder humanista	Atribui maior importância às relações humanas, à competência interpessoal e às técnicas de motivação instrumental. Apoia, anima e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Promove a criação e manutenção duma moral de escola e utiliza este processo na tomada de decisões partilhadas.
Líder educativo	Utiliza conhecimentos e ações de especialistas, na medida em que estes se relacionam com a eficácia docente, o desenvolvimento de programas educativos e de supervisão. Diagnostica problemas educativos, orienta os docentes, promove a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento do pessoal e preocupa-se com o desenvolvimento dos currículos.
Líder simbólico	Assume o papel de chefe e enfatiza a seleção de objetivos e comportamentos, realçando o mais importante. Anda pela escola, entra nas salas de aula, mantém contacto permanente com os alunos, prioriza os interesses educativos face aos demais interesses, preside a cerimónias, rituais e outras ocasiões importantes e proporciona uma visão unificadora da escola que transmite através de palavras e de ações. A visão é um aspeto relevante para este tipo de liderança, enquanto capacidade de criar e comunicar a imagem desejável de ações que conduzam ao compromisso entre os atores organizacionais.
Líder cultural	Define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem à escola uma identidade única. Encarrega-se de construir um estilo organizativo, estilo esse que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. Frequentemente, este tipo de líder articula a missão da escola, integra os novos membros na cultura de escola, conta histórias e mantém mitos, tradições e crenças, explica o funcionamento da escola, desenvolve e consolida um sistema de símbolos ao longo do tempo e recompensa os que refletem esta cultura. O efeito global deste tipo de líder permite a vinculação e crença de todos os membros da comunidade educativa no trabalho desenvolvido pela escola.

(Adaptado de Sergiovanni, 1984) Fonte: Caixeiro (2013, p. 197)

Para Leithwood (1992 cit. por Caixeiro, 2014), o modelo de liderança escolar mais eficaz é, sem dúvida, o da liderança transformacional, pois deverá ser coerente com o desenvolvimento e aprendizagem da própria organização (visão partilhada, culturas colaborativas, distribuição das funções de liderança, profissionalização dos professores) e centra-se no compromisso e nas capacidades dos atores organizacionais.

Segundo o mesmo autor, a liderança transformacional, aplicada à liderança escolar, baseia-se em três pressupostos: (i) na habilidade do líder para fomentar o trabalho colegial (os líderes transformacionais envolvem todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas, circunscrevem o afastamento do professor e comunicam ativamente as normas e crenças da escola); (ii) estímulo do desenvolvimento profissional (a motivação dos professores para o desenvolvimento acontece quando estes interiorizam as metas para o crescimento profissional; este processo pode ser fortemente agilizado logo que o docente entenda que dele depende o sucesso da escola); (iii) ajudar os professores a encontrar soluções de modo mais eficiente (incentiva os professores a realizar novas tarefas valorizando os seus contributos) (Caixeiro, 2014, p. 200).

Na escola, o líder transformacional atua sobre os propósitos, as pessoas, a estrutura e a cultura da seguinte forma: desenvolve uma visão amplamente partilhada pela escola; estabelece o consenso de objetivos e prioridades da escola; tem expectativas de uma excelente atuação; presta apoio individual; estimula intelectualmente os membros da organização; oferece modelos de exercício profissional; distribui a responsabilidade e partilha a autoridade da liderança; concede autonomia aos professores no que respeita à tomada de decisões; atribui tempos para a planificação em equipas; fortalece a cultura de escola; promove o trabalho colegial; comunica diretamente e com frequência com os vários membros; partilha a autoridade e a responsabilidade e utiliza símbolos e rituais para expressar valores culturais (Caixeiro, 2014, p. 200).

Nesta perspetiva, o líder sozinho não é líder, ou seja, enquanto membro funcional, o líder tem a responsabilidade de manter a coesão do grupo. A liderança é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo. “O bom líder trabalha para, com e através dos outros” (Schimberni cit. por Viciago, 2005, p.19)

Um vasto leque de modelos de liderança pode ser útil para eliminar o lado negativo das experiências, mas é a conjugação da observação, da experiência, da exposição a modelos eficazes, da pesquisa e da introspeção que sustenta o verdadeiro desenvolvimento de uma liderança eficaz. A liderança tem de ser um processo de transformação que desbloqueie o potencial contido em cada ser humano (Hooper & Potter, 2005, p. 70).

O sucesso do líder está associado à sua capacidade de alcançar eficaz e eficientemente os objetivos pretendidos, de acordo com a missão da organização, procurando ver mais além do que a realidade aparente pode mostrar, transformando os momentos de crise em oportunidades vantajosas, sendo, ao mesmo tempo, realista e visionário, sensível e exigente, inovador e prático. Pensar de forma estratégica exige esforço e treino persistente no desenvolvimento das capacidades específicas.

Para cumprirem a sua função, aos líderes de uma Escola competem as seguintes tarefas, às quais está inerente um conjunto de capacidades / competências.

Quadro 13 - Capacidades / competências do líder

Capacidades / competências	Descrição
Sentido de propósito	Combinar visões partilhadas num pacto que mobilize toda a comunidade educativa através de uma voz moral.
Manutenção da harmonia	Construir um entendimento consensual dos propósitos da escola, do modo como deve funcionar e das ligações morais entre papéis e responsabilidades, ao mesmo tempo que se respeita a consciência individual e diferenças de estilo individuais.
Institucionalização de valores	Aplicar o pacto escolar a um conjunto de procedimentos e estruturas para contribuir para o cumprimento de objetivos escolares.
Motivação	Suprir as necessidades psicológicas e culturais básicas dos seus membros.
Gestão	Garantir o apoio necessário ao funcionamento diário da Escola, de forma eficaz e eficiente.
Capacitar	Atribuir recursos e apoios e remover obstáculos.
Modelos	Responsabilizar-se pela missão e pelos valores da escola e ser modelo nas palavras e atos.
Supervisionar	Dar a visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus compromissos e, quando não os cumpre, descobrir a razão e ajudar todos a agir.

(Adaptado de Sergiovanni, 2004a, p. 126-127)

Para uma liderança eficaz, Fullan (2003) destaca a necessidade de o líder ser capaz de “fazer a diferença” (p.14), de mobilizar muitos outros elementos para ultrapassar os problemas mais complicados, sujeitar-se à avaliação feita pelos indicadores de sucesso e ao debate e, por último, ser capaz de mobilizar os objetivos morais de cada um dos elementos da organização escolar. Segundo este autor, a construção de relacionamentos perfeitos, com diferentes pessoas e grupos, dentro da organização, afigura-se também como um fator a ter em conta numa liderança eficaz e atinente à mudança. A interação entre elementos humanos leva à necessidade de serem

fortalecidos os laços relacionais e criadas condições para que pessoas e grupos com características diferentes resolvam problemas comuns e definam novos objetivos para a organização.

Em contexto escolar, um líder “fechado”, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reativa que pró-ativa por parte dos professores (Formosinho & Machado, 2000, p.194). A perspectiva mais adequada é a do líder “aberto”, pois “torna-se menos “manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reações mais colaborativas, onde tem lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta” (idem).

A decisão é, geralmente, a função primordial do chefe, a expressão da sua vontade pessoal e o ato da sua exclusiva responsabilidade. É também função do líder, só que este a toma normalmente em concordância (por vezes não explicitada) com os outros. Sabemos também que os fatores essenciais à decisão são: o problema, como fator imperativo; o tempo de que se dispõe; a credibilidade; os meios de ação; as circunstâncias ou contingências, como áreas de atuação e prioridades; a informação e a comunicação. (Fonseca, 2000, p. 141)

Os líderes eficazes têm objetivos e orientam-se completamente por resultados, adotam novas visões desafiantes do que é possível e desejável, comunicam essas visões e persuadem os outros a comprometerem-se tanto com estas novas direções que ficam ansiosos por canalizar os seus recursos e energias para que estas se concretizem (Nanus cit. por Sergiovanni, 2004a).

Welch (2005) afirma que “os líderes melhoram constantemente o nível da sua equipa, fazendo de cada encontro uma oportunidade para avaliar, orientar (coach) e construir autoconfiança.” (p.67), ou seja, os líderes trabalham para tornar as suas visões realidade e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros (Sergiovanni, 2004a)

Viciago (2005, p.56) afirma que um bom líder é alguém:

- com um nível de inteligência média-alta, dotada de valores éticos;
- orientado para os homens, capaz de trabalhar para, com e através dos outros;
- com capacidade para organizar rapidamente uma equipa com as competências necessárias e complementares, caracterizada por um entendimento de valores propostos pelo próprio;
- que possua, pelo menos, uma ou duas competências requeridas pela equipa, a nível da excelência;
- atento a avaliar a equipa corretamente e a intervalos de tempo regulares;

- capaz de programar o futuro da equipa a médio prazo, preparando com antecedência um plano de sucessão de quadros e as consequentes políticas de desenvolvimento profissional;
- hábil na negociação em representação da equipa com todos os elementos externos, respeitando as normas base da negociação: ambas as partes devem sair vencedoras;
- capaz de dirigir a equipa em situações de crise, ativando mecanismos organizativos planeados *ad hoc*;
- dotado de qualquer estilo ou carácter, desde que seja capaz de estabelecer uma profunda relação de afeto com os elementos da equipa;
- possuidor de uma sensibilidade de formador.

Nas organizações com líderes eficazes, podemos verificar, segundo Bennis (1994): que as pessoas sentem que têm sentido; a aprendizagem e a competência têm importância; as pessoas fazem parte de uma comunidade e o trabalho é excitante, isto porque “O líder sabe o que queremos e do que precisamos antes de nós e exprime-nos estes sonhos inconfessados em tudo o que diz e que faz” (p. 190).

No conceito de liderança, torna-se pertinente distinguir os estilos de liderança que estão ajustados à personalidade do líder, relacionados com cada situação que possa aparecer na vida da organização, e adequados às características do grupo e dos seus elementos. Não se pode dizer que existe um estilo de liderança padrão, mas que cada organização tem um estilo mais apropriado para conseguir desenvolver melhor a sua atividade e, assim, atingir os objetivos previamente definidos.

Kouzes & Posner (2009, p. 36) referem-se a “Cinco Práticas de Liderança Exemplar” que os líderes adotam, quando querem conseguir feitos extraordinários nas suas organizações: **Mostrar o Caminho**; **Inspirar uma Visão Conjunta**; **Desafiar o Processo**; **Permitir que os Outros Ajam**; **Encorajar a Verdade**.

No entendimento destes autores, os melhores líderes agem da seguinte forma: a) **Mostram o caminho**: não dizem apenas às pessoas o que é preciso fazer, eles são exemplos vivos dos ideais nos quais acreditam; b) **Inspiram uma visão conjunta**: apelam aos valores das pessoas e motivam-nas no sentido de se responsabilizarem numa missão importante; c) **Desafiam o processo**: desafiam crenças e práticas convencionais e criam a mudança; d) **Permitem que os outros ajam**: dão aos outros acesso à informação e dão-lhes o poder de realizarem o seu máximo potencial; e) **Encorajam a vontade**: mostram apreciação, distribuem prémios e usam várias abordagens para motivar as pessoas em modos positivos.

A este propósito é possível elaborar uma tabela que alie a estas cinco práticas o que os autores

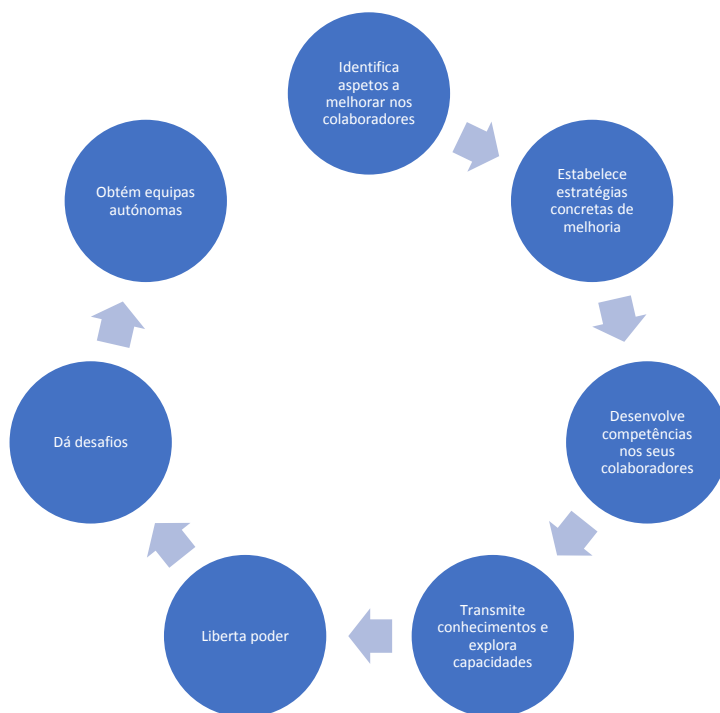
chamam de “Os dez mandamentos da liderança”.

Quadro 14 - Os dez mandamentos da Liderança

Prática	Mandamentos
Mostrar o Caminho	1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
Inspirar uma Visão Conjunta	3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o Processo	5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias, aprendendo com a experiência.
Permitir que os Outros Ajam	7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilidade nas relações. 8. Dar força aos outros, aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.
Encorajar a Vontade	9. Reconhecer contributos, mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

(Adaptado de Kouzes e Posner (2009, p.48))

Kouzes e Posner (2009) afirmam que para que as pessoas estejam dispostas a seguir o líder, este deve ser honesto, capaz de olhar para o futuro, inspirador e competente. Segundo os mesmos autores, os líderes têm de saber para onde vão e se querem que os outros os sigam de livre vontade, independentemente de chamarem a essa capacidade uma visão, um sonho, um apelo, um objetivo ou um plano pessoal.



Fonte: Fachada (2014, p.223)

Figura 10 – O papel do Líder no ciclo de desenvolvimento da equipa

O estilo de liderança pode ser determinante para ultrapassar estas hesitações, pois “o líder eficaz possui o tipo de sensibilidade ideal para a implementação. Sabe que a mudança é um processo, não um acontecimento” (Fullan, 2003, p.48), pelo que deve intervir de modo a “manter o mesmo sentido de urgência do seu objetivo moral” (idem, p.48) e motivar os elementos da organização, envolvendo-os de forma contínua e persistente.

Para Bolívar (2003), “o bom líder é o que “dá espaço de manobra”, permite que a organização “se movimente”, catalisando iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o “testemunho” a outros professores.” (p. 255).

3.3. Lideranças intermédias

A sociedade atual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder a tempo aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que, segundo Silva (2010), reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas, por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades. A liderança não depende de um ato de vontade, nem de uma verificação mais ou menos técnica, mas sim do reconhecimento por terceiros, ou seja, não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal (idem).

A escola, enquanto organização, deve estar dotada de agentes de liderança (formais e informais), mediante as quais devemos “equacionar a liderança não só como um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica nas escolas, mas conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica. Ou seja, estamos a falar de uma liderança educativa e pedagógica”. (Costa, 2000, p.27), de líderes que empreendam uma boa gestão escolar e que aspirem ao sucesso educativo dos seus alunos.

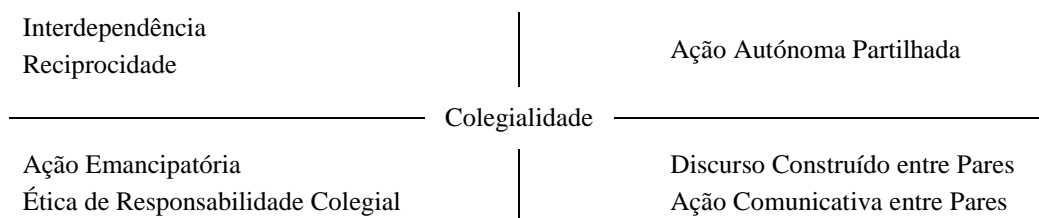
O princípio da liderança participativa é baseado na ideia de que os líderes devem levar outros a assumirem a liderança, atribuindo-lhes um papel decisivo, reconhecendo-se assim a importância da liderança intermédia, através da disseminação de práticas efetivas de liderança entre líderes ditos informais (Bryman cit. por Costa, 2000).

Na perspetiva de Costa (2014), cabe ao diretor repensar os processos da escola e a organização do grupo de professores, desenvolver e redesenhar rotinas, apostar na criação de estruturas que se adequem ao processo de flexibilização da escola para promover ações e estratégias para apoiar o

desenvolvimento profissional dos professores, a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem. A autora considera ainda que “a importância de o diretor escolar exercer uma liderança pedagógica coerente com o seu PE, a qual se estende a outros atores – líderes intermédios – de modo a chegar a todos e a todos envolver, com o objetivo de responder às necessidades dos alunos e potenciar o trabalho desenvolvido em sala de aula. O exercício destas lideranças torna necessário que se reconsidere o modo como a escola está organizada em termos pedagógicos, o que se interliga com a forma como o tempo e o espaço escolares são pensados” (Costa, 2014, p. 258).

Os cargos de topo e os cargos intermédios devem todos eles estar necessariamente bem articulados para que se produza um ensino de qualidade. Os líderes de topo deverão tender a sua atuação, na nossa perspetiva, para um tipo de liderança mais aberta. Segundo Formosinho & Machado (2000), um líder “aberto” torna-se “menos manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se a um papel de apoio. Desta forma obtém reações mais colaborativas, baseadas na cordialidade, na amizade, na empatia e numa comunicação tendencialmente mais aberta.

Segundo Sanches (2000), a autonomia da escola e a colegialidade correspondem a uma conceptualização de possibilidades de ação organizacional e pedagógica que se podem reforçar mutuamente, ou seja, é importante reforçar as práticas de liderança colegial entre os professores para possibilitar as mudanças estruturais que se exigem à escola.



(Fonte: Sanches (2000, p.46))

Figura 11 - Fundamentos da Colegialidade Profissional

A autora considera esta liderança colegial está assente na autonomia comunicativa de vários grupos organizacionais. “Desenvolve-se uma liderança flexível, sediada em grupos múltiplos e dinâmicos que se formam de acordo com funções e problemas e em tempos pedagógicos diversos” (Sanches, 2000, p. 53).

Se se deseja desenvolver a liderança, deve-se valorizar a partilha de conhecimentos entre os membros da organização (Fullan, 2003). A chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha. Assim, a liderança cria as condições necessárias para a fusão entre o desenvolvimento individual e organizacional (idem).

Hargreaves & Fink (2007) consideram que a liderança escolar não se limita ao diretor, nem mesmo aos professores. A liderança estende-se aos diferentes atores da organização educativa.

Segundo estes autores, num mundo complexo e acelerado, a liderança não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos, os diretores “não podem saber tudo acerca de tudo” (Lingard *et al.* cit. por Hargreaves & Fink, 2007, p. 125). Nesta perspectiva, estes autores defendem que a liderança escolar deve ser uma liderança sustentável.

Para Hargreaves & Fink (2007), a definição de liderança sustentável é a seguinte: “A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.” (p. 31).

Estes autores defendem que, embora estudos comprovem que a sustentabilidade proporciona resultados satisfatórios às organizações, o líder é o fator essencial, enquanto responsável direto pelas suas ações e pelas reestruturações de uma organização. A sustentabilidade da liderança dentro da organização/escola consiste em preparar futuros líderes que deem continuidade à missão da escola, tendo em vista um futuro produtivo e promissor, sendo necessário, nesse caso, que a escola se transforme em comunidade de aprendizagem (Hargreaves & Fink, 2007).

Hargreaves & Fink (2007) indicam sete princípios da sustentabilidade na mudança educativa e na liderança, são eles:

(i) **Profundidade (Aprendizagem e integridade):** A liderança sustentável incide sobre questões importantes: ela preserva, protege e promove uma aprendizagem profunda e ampla de todos, assente em relações de cuidado mútuo. A aprendizagem profunda assenta no desejo de conhecer, compreender, comunicar e fazer do mundo um lugar melhor. É uma aprendizagem orientada para o significado das coisas, para a compreensão, para a vida.

Segundo o relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, “Educação: Um Tesouro a Descobrir a UNESCO” (1998, p. 90), existem quatro pilares do conhecimento ao longo da vida, que são: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a ser; e o aprender a conviver. A estes pilares, Hargreaves & Fink juntaram mais um: o aprender a viver sustentavelmente.

Para desenvolver e preservar algo sustentado e significativo, os autores apresentam algumas características dos líderes: serem advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda e ampla; empenharem-se em melhorar as antigas competências básicas na literacia e matemática, mas sem que a concentração nesses aspetos leve a excluir tudo o resto, isto é, abraçando também as novas competências básicas; darem prioridade à aprendizagem e não à testagem; fazerem da aprendizagem a prioridade das prioridades; tornarem-se conhecedores das questões da aprendizagem; fazerem com que a aprendizagem seja transparente; tornarem-se

testemunhas onnipresentes da aprendizagem; demonstrarem uma liderança assente em evidências, através da promoção de uma inquirição ativa sobre a aprendizagem; promoverem uma avaliação para a aprendizagem, em vez de uma avaliação da aprendizagem; envolverem os alunos em discussões e em decisões; envolverem mais os pais na aprendizagem dos seus educandos; servirem de modelo para uma aprendizagem adulta profunda e ampla; criarem condições emocionais para a aprendizagem (Hargreaves & Fink, 2007).

Segundo os autores, raramente a aprendizagem profunda é rápida ou apressada e, neste contexto, apresentam características fundamentais das formas lentas de conhecimento que os líderes devem seguir, das quais destacamos: demonstram tolerância face ao vago, fugaz, marginal e ambíguo; dão importância, durante mais tempo, a detalhes que não encaixam ou não fazem sentido de forma imediata; tratam com seriedade as ideias que surgem a partir do nada (idem).

A liderança sustentável defende a profundidade da aprendizagem, em vez da conveniência dos resultados imediatos. Para os autores, todos os outros princípios são subsidiários deste (ibidem).

(ii) **Durabilidade (persistência e sucessão):** A liderança sustentável perdura: ela preserva e desenvolve os aspetos mais valiosos da aprendizagem e da vida ao longo do tempo, ano após ano, de um líder para o seguinte. Trata-se de uma liderança que perdura ao longo do tempo, preservando a missão, os objetivos e os valores da escola, líder após líder. Não morre com a mudança de quem esteve a liderar. Os autores referem que uma sucessão bem-sucedida não garante melhorias duráveis, mas contribui bastante para que elas ocorram. Assim, defendem que uma das melhores formas de assegurar uma sucessão eficaz é envolver mais as pessoas na liderança.

(iii) **Amplitude (distribuição, não delegação):** A liderança sustentável dissemina-se; ela sustenta a liderança dos outros e, simultaneamente, depende dela. A liderança deve expandir-se, deve ser uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada. A liderança sustentável e distribuída inspira os professores, os alunos e os encarregados de educação a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes.

(iv) **Justiça (nós e os outros):** A liderança sustentável não provoca danos no ambiente circundante e melhora-o, ativamente, encontrando formas de partilhar conhecimentos e recursos com as escolas vizinhas e com a comunidade local. Segundo os autores, a liderança sustentável significa cuidarmos de todas as pessoas que são afetadas pelas nossas ações e pelas nossas escolhas – as que não conseguimos ver diretamente e não apenas as que conseguimos visualizar. A liderança sustentável é, na sua essência, uma liderança socialmente justa.

(v) **Diversidade (diversidade e coesão):** A liderança sustentável promove a coesão na diversidade e evita o alinhamento estandardizado das políticas, do currículo, da avaliação e da

formação de professores, no âmbito do ensino e da aprendizagem. Ela estimula a diferença, aprende com ela e encara-a como uma riqueza, dando lugar à criação de redes que unem fortemente os seus variados componentes. Na opinião dos autores, a diversidade pode e deve conduzir à coesão e não à confusão, enquanto os sistemas standardizados oferecem falsas promessas de resultados a curto prazo.

(vi) Disponibilidade de recursos (contenção e renovação): A liderança sustentável desenvolve e não esgota os recursos materiais e humanos. Ela renova a energia dos indivíduos. Trata-se de uma liderança prudente, dotada de recursos que não desperdiça dinheiro nem pessoas. Ela reconhece e recompensa os talentos existentes numa organização, na fase inicial da carreira das pessoas e não apenas no fim. Ela zela pelos seus colaboradores, assegurando-se de que cuidam de si próprios. Tal liderança renova a energia das pessoas: não as esgota, através da sobrecarga de inovações e de prazos irrealistas para concretizar a mudança.

(vii) Conservação (história e herança): No seu esforço para criar um futuro melhor, a liderança sustentável respeita o passado e constrói-se com base nele. Entre o caos da mudança, a liderança sustentável mostra-se firme quanto à preservação e à renovação dos seus objetivos de longo prazo. A maior parte das teorias e das práticas de mudança só aponta em frente: trata-se de uma mudança sem passado nem memória. A liderança sustentável revisita e revive as memórias organizacionais e honra o saber dos que transportam essa lembrança. Se não enfrentarmos o passado, corremos o risco de cometermos os erros que o caracterizaram.

Ainda segundo estes autores, o empenhamento na liderança sustentável deve conduzir-nos para além da microgestão da standardização, da gestão da crise provocada pela síndrome da mudança repetitiva e de uma obsessão doentia com a imposição a todo o custo, de padrões de desempenho cada vez mais elevados. Tal liderança pode levar-nos a um mundo onde se consiga concretizar com autenticidade a melhoria e o sucesso de todas as crianças naquilo que importa, que perdura e que vale a pena disseminar. Na liderança sustentável, age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento.

Ainscow (1995) propõe seis conjunturas que podem conduzir à mudança nas escolas: (i) a liderança eficaz, não só por parte do diretor mas difundida através da escola; (ii) o envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; (iii) uma planificação realizada colaborativamente; (iv) estratégias de coordenação; (v) focalizar a atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; (vi) política de valorização profissional de toda a equipa educativa. Estas condições, estando presentes, podem ajudar a apoiar a valorização profissional dos professores e, conseqüentemente, encorajá-los a procurarem respostas renovadas

para os seus alunos. A cooperação e a partilha de experiências, e também de saberes, são uma maneira de estimular a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão, contrariando o isolamento.

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola, pois, segundo Morgado & Pinheiro (2011), é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas, ou seja, desenvolver estratégias que promovam lideranças participadas e dinâmicas de colaboração e de inovação.

A liderança numa escola está por todo o lado, no tempo e no espaço, ou seja, na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia letivo e ao fim de semana, nos gabinetes, nas salas de aula ou nos espaços exteriores. A liderança pode ter sido planeada ou fruto do acaso, focalizada ou não (Hargreaves & Fink, 2007).

As estruturas intermédias das escolas podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que através delas podem desenvolver-se dinâmicas de trabalho colaborativo, “afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efetivas de decisão e, consequentemente, construir a autonomia e a inovação.” (Morgado & Pinheiro, 2011, p. 535).

O papel das lideranças intermédias e das equipas de trabalho, assim como das lideranças informais são também aspetos a considerar quando se fala em liderança escolar, pois estas lideranças incorporam as atividades de diferentes grupos dentro da escola que trabalham para orientar e mobilizar os processos de melhoria e de mudança, o que implica a interação de múltiplos líderes e induz à criação de uma dinâmica de interdependência entre os líderes que compartilham responsabilidades.

Assim sendo, as estruturas de gestão intermédia são essenciais para a mudança de práticas, desenvolvimento e melhoria das escolas. Os papéis dos líderes intermédios são pautados de grande complexidade, pois compreendem a gestão de recursos materiais e humanos, a promoção do trabalho colaborativo e melhoria do desempenho docente e discente, bem como a relação com os restantes agentes educativos, como é o caso dos diretores de turma.

Os líderes intermédios são atores privilegiados entre os diferentes atores e, quando adotam posturas integradoras, que potenciam a partilha de informação, de dúvidas e decisões, a sua ação revela-se essencial para estimular a aprendizagem coletiva. O seu trabalho deverá assentar na capacidade de ouvir, de escutar, de atentar às necessidades do grupo, valorizando o seu contributo, fazendo-os sentir importantes na vida da organização. Também relevante é a capacidade de comunicação – assegurando que o outro compreende as decisões tomadas e que as mensagens

fluem sem constrangimentos – e a capacidade organizativa – no sentido de estimular o grupo na definição de objetivos organizacionais, tal como a capacidade de autoavaliação, que se repercute na consciência das motivações por detrás das decisões e na atitude de aceitação/recusa perante as mesmas (Whitaker, cit. por Costa, 2014).

É reconhecida a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas tem sido referida como condição para criar escolas eficazes, onde é possível evoluir, onde é bom estudar, ensinar e trabalhar (Alarcão & Tavares, 2003). Ou seja, a liderança intermédia tem um papel fulcral para a escola ser inclusiva e de excelência, procurando a qualidade da educação.

Machado *et al* (2014) afirmam que, à frente destes órgãos intermédios, devem estar pessoas capazes de se envolver com todos os seus pares, criando e fortalecendo laços de confiança e de responsabilidade, promovendo a reflexão e incentivando ao trabalho em equipa, com vista à melhoria das aprendizagens. Os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da melhoria do desempenho docente e discente (Harris, 2003).

Morgado & Pinheiro (2011) afirmam que é cada vez mais evidente a importância atribuída às estruturas intermédias, pois estas “têm vindo a ser reconhecidas como órgãos fundamentais na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que permitam a mudança das práticas e a construção da sua autonomia curricular” (p. 535), ou seja, é ao nível das estruturas intermédias das escolas que se podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, visto ser aí que se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efetivas de decisão e, consequentemente, construir a autonomia e a inovação (*idem*), pois é da responsabilidade das estruturas de gestão intermédia, e de acordo com o projeto educativo de cada escola, conceber, implementar e avaliar os projetos ou planos das diferentes turmas e as atividades constantes do PAA, sendo assim, “estruturas relevantes na construção da autonomia curricular da escola” (*ibidem*, p. 541).

Um fator importante nesta tarefa é o facto de estarem estrategicamente posicionadas na hierarquia da escola para se poderem alterar as práticas pedagógicas, no sentido de desenvolver estratégias que promovam lideranças participadas e dinâmicas de colaboração e de inovação (Morgado & Pinheiro, 2011).

4. O Diretor de Turma – na escola de ontem e de hoje

Compreender em que consiste este cargo de Diretor de Turma implica entender a evolução que tem existido na educação e que, consequentemente, afeta este ator da escola portuguesa. As várias alterações legislativas, principalmente na última década, determinam diferentes visões para a educação e para o funcionamento da escola em geral.

4.1. A Evolução do cargo no quadro legal

A necessidade de orientação educativa dos alunos e de coordenação de professores da mesma turma é uma preocupação antiga, que se colocou em diferentes países. Em Portugal, essa necessidade foi evidenciada, pela primeira vez, com a Reforma do Ensino Liceal (início do Sistema Escolar Público), nos finais do século XIX, tendo surgido a figura do Diretor de Classe. Até à criação do Diretor de Turma, em 1968, outros orientadores educativos assumiram o cargo de gestores intermédios, como consta do quadro seguinte.

**Quadro 15 – Percurso diacrónico na orientação educativa
(do Diretor de Classe ao Diretor de Turma)**

Normativo / período histórico	Orientador Educativo	Atribuições, competências
Reforma do Ensino Liceal Decreto de 14 de agosto de 1895	Diretor de Classe	<ul style="list-style-type: none">▪ Apoio ao Reitor na atuação da área dos alunos (aproveitamento, comportamento, faltas), dos professores (coordenação da atividade pedagógica, presidência de reuniões) e dos pais (informação acerca do percurso dos alunos).▪ Mediação nas relações pais/alunos/escola/professores.
Portaria de 9 de dezembro de 1913		<ul style="list-style-type: none">▪ Obrigatoriedade de participação em reuniões de Diretores de Classe.
1926		<ul style="list-style-type: none">▪ Nomeação do Diretor de Classe pelo Governo, sob proposta do Conselho Escolar.▪ Gratificação mensal.
1928		<ul style="list-style-type: none">▪ Nomeação pelo Governo sob proposta do Reitor.▪ Competências no julgamento de procedimentos disciplinares.▪ Manutenção da gratificação mensal.
1930		<ul style="list-style-type: none">▪ Atribuição de novas competências (fiscalização do cumprimento da lei, no que concerne a alunos, professores e funcionários).▪ Apoio ao Reitor quanto a atividades de carácter educativo.▪ Redução de duas horas para o exercício do cargo.

Normativo / período histórico	Orientador Educativo	Atribuições, competências
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gratificação mensal (compensação pela assistência às aulas dos professores e pela inspeção do caderno do aluno). ▪ Elaboração de relatório final, para entregar ao Reitor, acerca dos serviços a seu cargo. ▪ Voto consultivo na classificação do pessoal docente.
1936 Reforma de Ensino Liceal (Carneiro Pacheco) DL n.º 27:084, de 14/10 Desdobramento das classes em turmas	Diretor de Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nomeação pelo Ministro, sob proposta do Reitor e seleção entre aqueles que revelassem mais capacidades educativas, evidenciadas nas avaliações obtidas pelo exercício do cargo. ▪ Responsabilização pela educação Moral e Cívica dos alunos. ▪ Redução de três horas para o exercício do cargo.
	Subdiretor de Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio ao Diretor de ciclo. ▪ Redução de duas horas para o exercício do cargo.
1948 Reforma do Ensino Técnico e Estatuto Profissional Industrial e Comercial (Pires de Lima) DL n.º 37:029, de 25/08	Diretor e Subdiretor de Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação educativa para o ensino liceal (índole enciclopedista-académica). ▪ Controlo das faltas dos alunos, sua justificação e comunicação aos pais e Encarregados de Educação.
	Diretor e Subdiretor de Curso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação educativa para o ensino comercial e industrial (índole técnica e profissional). ▪ Responsabilização pela orientação pedagógica, disciplinar e administrativa.
1968 Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário DL 48572, de 09/09	Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção entre os professores da turma. ▪ Presidência no Conselho de Turma e no Conselho de Orientação Escolar. ▪ Gratificação mensal. ▪ Orientação dos alunos. ▪ Resolução de problemas de índole pedagógica e familiar. ▪ Atribuição, no máximo, de quatro direções de turma.

(Fonte: Peixoto & Oliveira, 2003, p. 9)

Com o DL 48572, de 9 de setembro de 1968 surgem efetivamente, e pela primeira vez, as figuras de DT e de CT, que, segundo Castro (1995), se justificam com o elevado número de alunos e a consequente panóplia de problemáticas existentes, que levavam à consagração da Turma como unidade de análise e de estudo dentro das Escolas.

Após 1968, assiste-se, segundo Formosinho (2009), à “diversificação horizontal da função docente” (p.35), marcada por um crescimento exponencial de DT, enquanto resposta organizacional à complexa e heterogénea Escola de Massas, resultante da expansão da escolaridade obrigatória, iniciada em 1964 e intensificada a partir de 1967.

O cargo de DT surge para dar resposta a uma mudança de paradigma, de uma Escola de Elites, em que o conceito de Turma nem fazia sentido, para uma Escola de Massas, resultante da generalização do acesso ao ensino, num contexto de democratização da sociedade.

A partir dos anos 70, com o aparecimento e expansão das novas tecnologias, inicia-se um período crítico de uma sociedade, predominantemente rural e industrial, em resultado de crises sucessivas e de problemas de emprego. Tais fatores levam ao desenvolvimento de uma nova sociedade de serviços, onde a comunicação social e as tecnologias de informação e comunicação assumem um papel de destaque, concorrendo de forma direta com as instituições tradicionais como a Família e a Escola. Altera-se assim o modelo da escola tradicional dando origem a uma escola para todos.

Segundo Sá (1997), “é com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo DL n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968, que o cargo de DT é criado e regulamentado, conferindo-se-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do diretor de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do diretor de classe”. Ainda segundo o mesmo autor, “A tradicional “tríplice função”: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma” (p.47). O autor considera que não estamos perante apenas uma mudança de designação, devido ao facto de ter uma nova área de intervenção, a turma, mas também de uma alteração que, segundo a sua opinião, é bastante significativa, referindo que “a coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias” (idem, p.47).

Uma nova filosofia sobre as competências do DT surge legitimada pela lei, através da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, na qual as funções do diretor de turma passam a ter três níveis de intervenção/apoio: a nível dos conselhos diretivo e pedagógico; dos alunos; e dos encarregados de educação.

Com a publicação da Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, foram criados os Conselhos de Diretores de Turma (CDT) e foi estabelecida a atribuição de DT para as turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos complementares diurnos. Nesta enumeram-se os requisitos desejáveis para o exercício desta função, a saber: (i) capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites; (ii) tolerância e compreensão, associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo; (iii) bom senso e ponderação; (iv) espírito metódico e dinamizador; (v) disponibilidade para apreciar as

solicitações a que têm de responder; (vi) capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.

Como atribuições, a portaria estabelece que o diretor de turma deve desenvolver as ações que promovam e facilitem uma integração correta dos alunos na vida escolar; incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos, da solução das dificuldades pessoais e escolares; criar condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos, na ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação; e providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das atividades. As competências relativas ao relacionamento são mais exigentes, deixando apenas o papel burocrático e de informação legal para outras valências que passam por uma maior interação entre os intervenientes aqui designados, professores do CT, alunos e Pais ou Encarregados de Educação.

A LBSE afirma que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Afirma ainda que, “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei n.º 46/86).

O DL n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, refere no ponto 2 do art.º 44 que, para coordenar o trabalho do CT, o diretor designa um DT de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

É também nesta altura que é publicado o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, ainda em vigor, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Este estatuto é aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, e prevê que o diretor procede sempre à audição do diretor de turma aquando da aplicação das medidas corretivas: realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade; condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e

equipamentos; e mudança de turma. É ainda da competência do DT o acompanhamento do aluno na execução das medidas corretivas ou disciplinares sancionatórias a que o aluno foi sujeito, devendo articular a sua atuação com os pais ou encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a corresponsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida.

Este normativo determina ainda, no ponto dois do artigo 4.º, que o DT, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

O Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, refere que “Na promoção do sucesso educativo atribui-se particular importância ao DT, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos”. Aqui, a importância do DT é evocada na lei, atribuindo-lhe relevância em todo o processo de condução dos alunos ao sucesso.

Este normativo prevê que, para o exercício das funções de DT, cada escola gira quatro horas semanais, a repartir entre a componente não letiva e as horas resultantes do crédito horário, garantindo neste um mínimo de duas horas. Prevê, ainda, que até duas destas horas possam ser atribuídas a outro docente do conselho de turma que seja responsável pelo acompanhamento dos alunos da turma.

Atualmente, o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, que revogou o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, não expressa esta importância, mas mantém as funções introduzidas pelo referido despacho, o que leva a concluir que a sua redação se mantém atual.

De acordo com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, o DT passou a ser um dos elementos da equipa multidisciplinar, adquirindo assim novas competências.

4.2. Perfil, Funções e Competências

O perfil do DT sempre foi definido pelos normativos legais, de forma muito pouco clara, sendo, na maior parte deles, simplesmente omitido ou esquecido. Não há, atualmente, legislação que defina um perfil para um cargo de tão grande responsabilidade. No entanto, como já foi referido, podemos observar que a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro refere algumas qualidades que o DT deve ter, nomeadamente, a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas.

Marques (2002) divide as qualidades em diferentes níveis, conforme quadro seguinte.

Quadro 16 - Qualidades de um diretor de turma

Nível	Qualidades
Humano	<ul style="list-style-type: none">▪ Comunicação▪ Maturidade intelectual▪ Sociabilidade▪ Responsabilidade▪ Aceitação do outro▪ Altruísmo▪ Cooperação▪ Sinceridade▪ Honestidade▪ Justiça
Científico	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecimentos na área da:<ul style="list-style-type: none">• Pedagogia• Psicologia• Didática
Técnico	<ul style="list-style-type: none">▪ Condução de reuniões▪ Organização, nomeadamente de um dossier pedagógico
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none">▪ Autenticidade▪ Aceitação▪ Empatia
Atitudinal	<ul style="list-style-type: none">▪ Coerência▪ Respeito▪ Confiança▪ Otimismo▪ Realismo▪ Flexibilidade

(Adaptado de Marques, 2002, p. 26-27)

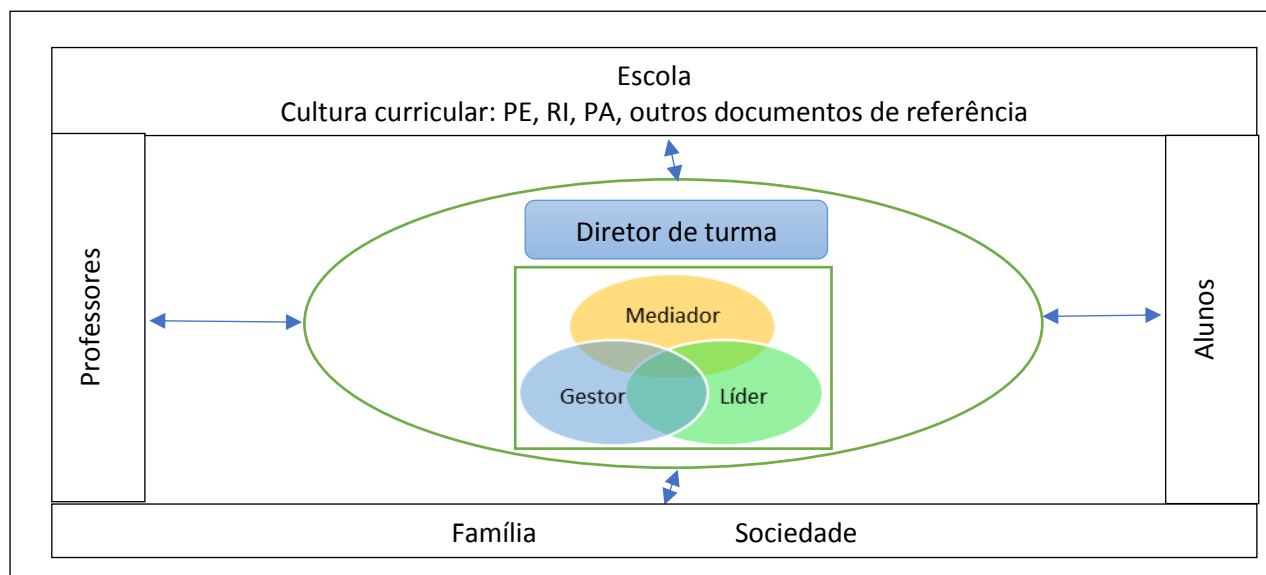
Marques (2002) refere uma lista das qualidades que são consensuais, entre os autores, como as mais importantes num diretor de turma: compreensão, autenticidade, capacidade de comunicação, aceitação, exigência, amizade, justiça, maturidade e disponibilidade. No entanto, a realidade da

escola atual é bem diferente e, aquando da distribuição de serviço, a escolha e a designação de diretores de turma é imposta a docentes a quem, muitas vezes, não se reconhecem estas qualidades, devido à necessidade de cumprimento dos normativos de organização do ano letivo e ao desconhecimento da pessoa que vem assumir o horário, devido à mobilidade existente nas nossas escolas.

No entanto, o DT deverá ser o professor que estabelece a comunicação entre todos os atores que estão implicados no processo educativo. Terá de planificar, coordenar, estimular e avaliar rumo ao sucesso e, assim, deve atender “aos aspetos do desenvolvimento, da maturação, da aprendizagem, da orientação da turma e de cada um dos seus alunos, proporcionando, através de uma educação integral, a sua formação como pessoa” (Coutinho, 1994, p.27). Segundo a mesma autora, o DT deverá orientar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, trazendo ao de cima os seus valores, interesses e preocupações, trabalhando, para isso, em cooperação com todos aqueles que estão envolvidos no projeto educativo e na vida escolar dos alunos; “comunica com os pais, coordena as atividades dos professores, conhece e interfere na organização escolar, transmitindo e recebendo informações indispensáveis a uma ação eficaz”(idem, 1994, p. 27).

O DT, sendo o dinamizador da colaboração entre os diferentes autores, tem uma ação que é benéfica não só para os alunos, mas também para os restantes envolvidos, nomeadamente escola, professores, família e sociedade (Coutinho,1994). Para além de ser um docente implicado e motivado, que dispõe dos recursos e instrumentos necessários, o DT tem de dispor de tempo suficiente para levar a cabo esta tarefa de grande importância para a eficácia pedagógica da escola (idem, 1994).

O perfil do diretor de turma é o de um profissional de educação que reconhece e seleciona informação pertinente, que é capaz de tomar decisões conscientes e coletivas, bem como avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário. Atua como um verdadeiro mediador curricular e executa intensas tarefas que o tornam a face mais visível e marcante da escola, dada a interface que estabelece entre esta, a família e a restante comunidade (Favinha cit. por Favinha, Góis e Ferreira (2012)).



(Adaptado de Favinha, Góis e Ferreira, 2012, p.15)

Figura 12 – Rede educacional do campo de intervenção do diretor de turma

Relativamente às funções do DT, a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, agrupa as funções em três áreas: funções administrativas, funções pedagógicas e funções disciplinares.

Quadro 17 – Funções administrativas, pedagógicas e disciplinares dos Diretores de Turma

Funções Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> Organizar e manter atualizado o dossier de direção de turma; Preparar e coordenar as reuniões do CT e organizar as respetivas atas; Preparar os CT de Avaliação e, após as mesmas, verificar pautas, fichas biográficas e termos; Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Plano de Turma (PT); Organizar e manter atualizado o processo individual dos alunos; Apresentar ao coordenador dos diretores de turma, em cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo; Controlar a assiduidade dos alunos; ...
Funções Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Criar condições e elaborar estratégias para realizar atividades interdisciplinares; Coordenar o processo de avaliação sumativa e formativa, garantindo o carácter globalizante e integrador; Coordenar planos de recuperação; Propor avaliação especializada; Elaborar planos de estudo em caso de retenção; Propor medidas de apoio educativo e respetiva avaliação; Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular; Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade; Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos; Apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida; Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do CT;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover mecanismos de devolução de informação às famílias; ▪ ...
Funções Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciar ocorrências de caráter disciplinar ▪ Acompanhamento do aluno na execução das medidas corretivas ou disciplinares sancionatórias.

(Adaptado de Marques, 2002, p.16-17).

Marques (2002) faz referência às funções do DT relativamente aos outros professores, aos pais e encarregados de educação e aos alunos.

Quadro 18 - Funções do Diretor de Turma relativamente aos diferentes atores do processo educativo

Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer aos professores da turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias; ▪ Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma/aluno; ▪ Aferir em CT critérios de avaliação; ▪ Solicitar periodicamente informações aos professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos e informá-los sobre os mesmos assuntos, bem como sobre a assiduidade dos alunos; ▪ Identificar e discutir com os professores problemas detetados e as suas possíveis soluções; ▪ Coordenar o PT; ▪ ...
Pais e Encarregados de Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar o dia e hora de atendimento; ▪ Preparar e realizar as reuniões com os Encarregados de Educação (EE); ▪ Informar os EE sobre as estruturas de apoio existentes na escola, projetos, clubes; ▪ Dar a conhecer aos EE o PE; ▪ Informar os EE sobre as regras de funcionamento da escola, do RI e da legislação em vigor (ex. faltas e avaliação); ▪ Preparar as entrevistas/reuniões individuais com os EE e proceder ao registo das mesmas; ▪ Comunicar aos EE a realização de visitas de estudo; ▪ Envolver os pais na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma, no âmbito dos projetos em que os seus educandos estejam envolvidos ou de outros contextos de aprendizagem; ▪ Auxiliar os pais no acompanhamento dos seus educandos; ▪ Estimular de maneira efetiva a participação dos pais na vida da escola; ▪ Solicitar a vinda dos pais à Escola sempre que tal seja necessário; ▪ Fomentar o seu envolvimento na aplicação do projeto educativo da escola e promover a sua participação em ações de orientação e acompanhamento dos educandos; ▪ Assegurar a sua participação nas medidas decorrentes do insucesso disciplinar e garantir a informação sobre os procedimentos avaliativos, nos casos dos alunos com dificuldades; ▪ Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos e reunir periodicamente com os mesmos; ▪ ...
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o passado escolar dos alunos; ▪ Conhecer os alunos individualmente, bem como a forma como se organizam na

	<p>turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os alunos com dificuldades e providenciar o seu apoio no âmbito da Ação Social Escolar (ASE), nos domínios pedagógico e/ou psicológico. ▪ Analisar os problemas de inadaptação dos alunos e apresentar propostas de solução. ▪ Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho, com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. ▪ Detetar e tentar solucionar atempadamente os problemas entre os alunos ou entre os alunos e os professores. ▪ Apoiar iniciativas e projetos que favoreçam a integração escolar e social dos alunos. ▪ Contribuir para o desenvolvimento do espírito cívico, de responsabilidade, de trabalho e de entreajuda. ▪ Manter os alunos informados acerca dos regimes de faltas e de avaliação. ▪ Sensibilizar os alunos para a importância dos cargos de delegado e subdelegado e organizar a sua eleição; ▪ Promover o sucesso educativo, através do apoio a prestar na integração da escola e na turma e no apoio à transição de nível de ensino; ▪ Conhecer os alunos individualmente para melhor compreender e acompanhar o seu desenvolvimento intelectual e sócio afetivo; ▪ Identificar os alunos com dificuldades e que exigem um acompanhamento, bem como as suas necessidades, interesses e hábitos de trabalho; ▪ Analisar com a turma o RI, bem como cooperar na sua implementação; ▪ Incentivar a participação dos alunos nas atividades definidas no PAA; ▪ Orientar vocacionalmente através do aconselhamento da escolha das opções e na definição dos projetos de vida; ▪ ...
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Adaptado de Marques, 2002, p. 17).

O DT é o elo entre os diferentes atores para que os processos de ensino e de aprendizagem decorram da melhor forma. Cabe ao DT ser o coordenador e o mediador entre os restantes elementos do CT e os alunos, sendo sua função informar e envolver os pais e EE na vida escolar dos seus educandos e fomentar a sua participação na vida da escola. No que diz respeito aos alunos, o DT é um educador, um orientador, pois ao, conhecer as suas individualidades, irá ajudá-los a alcançar o caminho, com vista ao sucesso educativo e pessoal.

Para o desempenho da função de orientação aos alunos e aos restantes professores é importante que o DT tenha alguns conhecimentos e competências de natureza psicológica e sociológica (Marques, 2002).

Coutinho (1994) considera que a orientação é uma das atividades educativas que, no contexto escolar, adquiriu uma importância fundamental e que faz parte integrante do processo educativo e formativo do aluno, ajudando-o a desenvolver a sua personalidade, bem como a desenvolver as suas potencialidades para ter um papel ativo na sociedade. Neste sentido, o DT exerce uma orientação ativa e dinâmica relativamente aos alunos e uma coordenação interdisciplinar das intervenções efetuadas por todos os professores do conselho de turma (idem). A ação educativa pressupõe que o orientador se vá progressivamente retirando, pois, desta forma, “o diretor de

turma respeitará a originalidade do aluno e procurará tornar-se prescindível, por forma a que o aluno, no futuro, seja capaz de se auto-orientar” (ibidem, p.18).

Uma das mais importantes funções que o DT tem junto dos alunos é a função orientadora que pode ser de três tipos: vocacional, escolar e pessoal (Marques, 2002). A orientação vocacional destina-se a fazer despertar vocação, dando informações sobre o prosseguimento de estudos e as atividades profissionais. O DT, em estreita colaboração com os serviços de psicologia e orientação das escolas, poderá, através do conhecimento das características, necessidades e aspirações dos alunos, ajudá-los a encontrarem o melhor percurso para o seu futuro (idem). A orientação escolar refere-se ao apoio que o DT pode dar para que um aluno atinja o seu sucesso educativo, ajudando-o a encarar favoravelmente o estudo e a escola, inculcando-lhe hábitos e métodos de estudo e trabalho. Finalmente, a orientação pessoal está relacionada com apoio dado para que os alunos desenvolvam relações interpessoais saudáveis, visando também a sua boa integração na turma, proporcionando a construção de um indivíduo com uma personalidade equilibrada (ibidem).

Uma outra área em que o DT tem um papel insubstituível é no processo de avaliação escolar a nível dos CT, pois este é o epicentro do sucesso escolar dos alunos. É em sede de CT que são julgadas as capacidades e possibilidades do alunos, no seio do qual o DT tem a importante função de analisar todos os fatores que possam ter condicionado o rendimento do aluno e ajudar a tomar decisões, a estabelecer estratégias e práticas pedagógicas, monitorizar, de uma forma mais regular, todos os passos do processo de aprendizagem, de forma a ser possível adaptar melhor o ensino às necessidades de cada aluno e, eventualmente, estabelecer atividades de remediação ou enriquecimento, de acordo com as necessidades de cada um ou do grupo (Marques, 2002). Assim, podemos concluir que há uma forte ligação entre o ensino, orientação e avaliação, sendo este um processo circular que transforma a avaliação em orientação e o DT no coordenador da orientação e da avaliação. Analisando esta relação, verificamos que o conhecimento do aluno permite um diagnóstico que, ao ser partilhado com o CT, permite estabelecer estratégias que terão que ser avaliadas, o que vai permitir um maior conhecimento do aluno, que levará a um novo diagnóstico e assim sucessivamente, num processo circular cujo objetivo não é apenas melhorar o rendimento escolar do aluno, mas também levar o aluno a conhecer-se a si mesmo e conhecer a comunidade envolvente, a desenvolver uma escala de valores, a formar atitudes e hábitos e a desenvolver um projeto de vida (idem).

Ao DT cabe ainda desempenhar a função de mediador, com vista a uma gestão dos conflitos e à sensibilização sobre a importância da escola, o que se pode traduzir numa redução do absentismo

e numa promoção do sucesso educativo. Neste contexto, podemos afirmar que ele é “eixo em torno do qual gira a relação educativa” (Marques, 2002, p.15).

Em síntese, o papel do diretor de turma que inicialmente consistia em “presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar (...), apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias” (artigo 44º do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968), passou a ter uma importância mais alargada, pois, atualmente, as suas funções são mais exigentes e delas depende o sucesso do processo educativo do aluno. Atualmente, é pedido ao diretor de turma que (i) elabore um primeiro perfil dos alunos; (ii) coordene, juntamente com os outros professores da turma, a elaboração e a execução do Plano de Turma; (iii) informe e responsabilize os alunos e os encarregados de educação pelo cumprimento do regulamento interno da escola; (iv) dê a conhecer aos alunos as informações que são encaminhadas pela direção; (v) acompanhe os alunos nas atividades realizadas fora da escola; (vi) coordene todas as reuniões de conselho da sua direção de turma; (vii) encaminhe toda a documentação referente ao aluno para as diferentes entidades (SPO, Educação Especial, CPCJ,...); (viii) controle as faltas e respetivas justificações, bem como o seu excesso, de acordo com a legislação em vigor; (ix) sensibilize os alunos para a necessidade de estudo e preparação para a vida futura; (x) contacte os EE, quando este se torna necessário para a permanência e o sucesso do aluno na escola, acautelando que não exista abandono escolar.

Desde 2016, o DT viu as suas competências serem alargadas, ficando responsável ainda por: (xi) assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular; (xii) coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade; (xiii) promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos; (xiv) apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida; (xv) desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do CT; e (xvi) promover mecanismos de devolução de informação às famílias (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, determina que o diretor de turma é um elemento da equipa multidisciplinar, a quem compete: a) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) elaborar o relatório técnico -

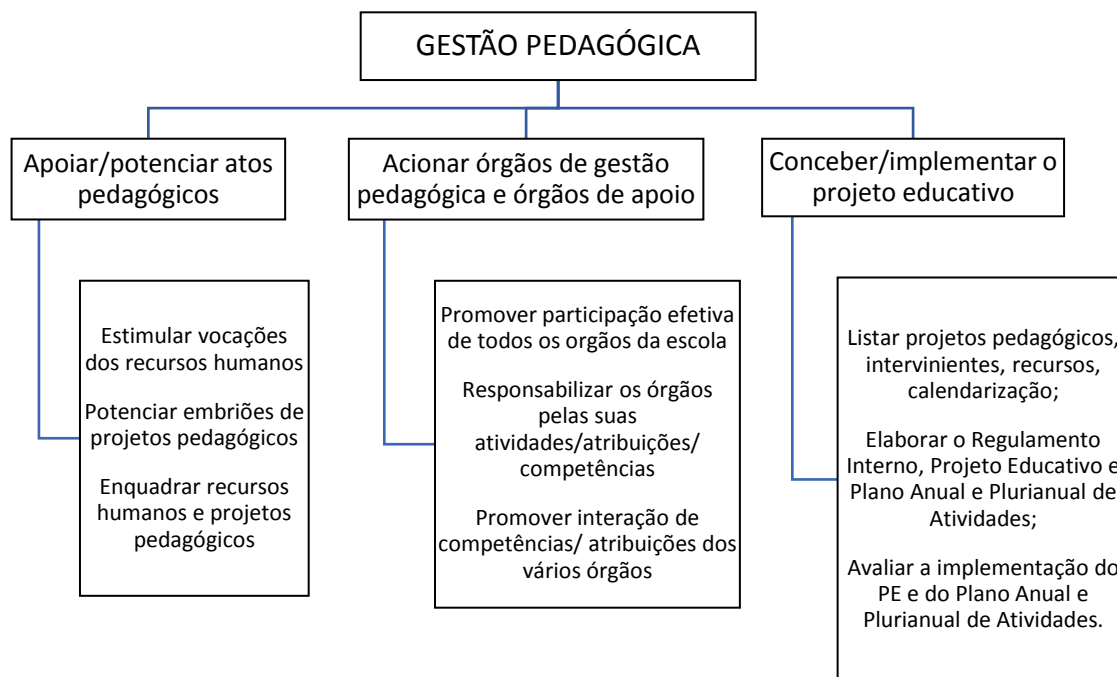
pedagógico e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição; e f) acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

4.3.O Diretor de Turma no papel de gestor

A criação do cargo de DT foi a resposta organizacional à complexidade e heterogeneidade docente e discente da escola de massas, assumindo esta figura de gestão intermédia responsabilidades específicas na coordenação e controlo do conjunto dos professores da turma e na integração dos alunos no ambiente escolar (Sá, 1997)

Atualmente, ao professor, e mais particularmente ao DT, é exigido que seja uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender, (Formosinho, 2009). Neste sentido, os gestores pedagógicos intermédios possuem uma função de união entre os vários elementos da comunidade educativa, sendo fundamentais no desenvolvimento e implementação do processo de instrução, socialização e estimulação das escolas (Castro, 1995).

É na área pedagógica/didática da gestão escolar que tem cabimento a DT como estrutura que apoia e potencia os atos pedagógicos, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho do CT como a sede de todo o processo de ensino-aprendizagem, na qual se tem que ver cada aluno como um individuo integrado numa entidade, que é a turma, que, por sua vez, se incluiu numa entidade maior que é a escola.



(Adaptado de Brito, 1991, p. 20)

Figura 13 – Gestão Pedagógica

O DT tem funções muito abrangentes e de grande responsabilidade, que apontam para as tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores. O DT terá de adequar o trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, sendo o elo entre todos os intervenientes no processo educativo: alunos, professores e EE. O DT tem de acompanhar individualmente cada aluno, mas tem de trabalhar com todos os alunos inseridos no grupo-turma; o DT tem de contactar e colaborar com cada EE no acompanhamento do seu educando, mas tem de trabalhar com o coletivo dos encarregados de educação; o DT tem de contactar e articular estratégias individualmente com cada um dos professores da turma, mas tem de o fazer igualmente com o coletivo de professores; para além disso, o DT é ainda responsável por articular, coordenar, conciliar, estabelecer comunicação entre alunos-professores, encarregados de educação-professores, alunos-alunos, professores-professores e, muitas vezes, até entre alunos e encarregados de educação.

Assim, através da tipologia proposta por Mintzberg (1986), como já referimos, é possível enquadrar as funções do DT nos dez possíveis papéis desempenhados pelo gestor, incluídos em três dimensões comportamentais, nomeadamente: interpessoal, referente ao relacionamento/ interação com as pessoas; informacional, referente a atividades para manter e desenvolver a rede de informações; e decisional, referente a escolhas e decisões tomadas que envolvem eventos ou situações (ver quadro seguinte).

Quadro 19 – Os 10 papéis do gestor segundo Mintzberg (1986) adaptado ao DT

Categoria	Papel	Descrição	Intervenientes
Interpessoal	Representante	Representa a turma e o CT.	Alunos EE Professores do CT Professores de Educação Especial Outros parceiros e entidades
	Líder	É responsável pela coordenação, motivação e orientação dos alunos, pela cooperação entre os professores do CT e pelo envolvimento dos EE na vida escolar.	
	Agente de ligação	Mantém a rede de comunicação, sendo o elo entre a escola e a família.	
Informacional	Monitor	É responsável pelo intercâmbio de toda a informação relativa à organização, a cada aluno da sua turma, entre todos os intervenientes do processo educativo.	
	Difusor	Transmite informação recebida do exterior, nomeadamente informações dos EE para os professores do CT.	
	Porta-voz	Transmite informações aos EE ou a outras entidades exteriores à escola.	
Decisional	Empreendedor	Coordena e organiza com os alunos, professores e EE os planos e projetos da turma	
	Mediador de conflitos	É responsável pelo acompanhamento de medidas disciplinares, orienta, harmoniza e gere situações de indisciplina, media de conflitos, entre os diversos atores – professores, alunos e EE.	
	Distribuidor de recursos	Promove a rentabilização dos recursos da escola, a fim de garantir a estabilidade da sua turma para o sucesso educativo dos alunos.	
	Negociador	Representa os interesses da escola e dos alunos, promove atividades, procura soluções e toma decisões relacionadas com a sua turma, implicando professores, alunos e EE, nas mais diversas atividades, de modo a promover o sucesso escolar.	

Neste contexto, o DT ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola, competindo-lhe: o estabelecimento de relações entre a família e a escola; o acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu desenvolvimento global e não apenas académico); e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo.

O DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, atribui ao DT a função de gestor do currículo. O preâmbulo deste normativo faz referência à necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir, de modo supostamente uniforme, em todas as salas de aula e de se apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de

gestão curricular e de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola. Estas decisões deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Com o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, o Projeto Curricular de Turma passa a ser denominado Plano de Turma (PT), e com a publicação do DL 55/2018, de 6 de julho, as escolas são desafiadas com maior autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem:

- (i) dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;
- (ii) implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- (iii) fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;
- (iv) adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;
- (v) apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;
- (vi) reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens, centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento, ao primeiro sinal de dificuldade, nas aprendizagens dos alunos;
- (vii) conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio, através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.

A apropriação plena da autonomia curricular pode materializa-se na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola.

Esta nova forma de pensar o currículo obriga a escola e a todos os atores a refletir, em conjunto, sobre os desafios, as exigências e as implicações deste projeto que conduz a escola e os professores a:

- (i) assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo;
- (ii) investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho;
- (iii) proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a

autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão quotidiana da sala de aula. (Cosme, 2018).

Neste enquadramento, o DT tem um papel indispensável na gestão autónoma e flexível do currículo, pois é necessário conhecer as singularidades pessoais, experimentais e culturais dos alunos, as particularidades dos contextos escolares, Aliadas às especificidades das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada disciplina, de modo a gerir os diferentes papéis que os professores poderão assumir, nomeadamente como interlocutores qualificados que têm condições pessoais e culturais para apoiar os seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si, sem apoio. É como interlocutor qualificado que o professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia, agindo de forma informada e cívica (Trindade & Cosme, 2010).

Podemos, então, dizer que o aluno desempenha um papel de regulador do processo, ao passo que o professor gere o currículo e o diretor de turma gere todo o trabalho realizado, assumindo as preocupações de articulação e coordenação com os processos de desenvolvimento do currículo, ou seja, é pelo aluno e para o aluno que se devem centrar as preocupações de gestão curricular assumidas pelo DT, dada a sua situação privilegiada junto de todos os atores educativos. (Roldão, 1995).

O papel do DT é essencial, pois é ele quem deve proceder a uma análise da turma, de forma a informar os docentes sobre as características da mesma. Enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, uma vez que dirige o CT, contribui para “identificar, caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados, e proceder à (re)organização da filosofia de trabalho, adequando-o ao contexto real da turma” (Favinha, Góis & Ferreira, 2012, p.10).

O DT deve, ainda, garantir a articulação do CT com os outros intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, que são os alunos e os EE. A articulação entre as diversas áreas constitui uma meta muito importante e um alvo a atingir, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo uniforme e coerente.

Estas funções colocam o DT numa posição privilegiada para chamar os EE à escola, através de estratégias diversificadas, adequadas e que sejam significativas para eles; igualmente privilegiada é a posição que tem, tendo em conta todas as informações obtidas sobre os alunos, para contribuir

para que os restantes professores não vejam o aluno apenas como um entre os outros que constituem a turma.

Este papel de negociador do diretor de turma resulta na possibilidade de execução de um trabalho participado por pais, alunos e professores, sob a sua coordenação. Para esta competência, que operacionaliza todas as potencialidades do cargo para envolver as famílias e para implementar um elo de colaboração entre os diferentes atores, não é suficiente a execução das tarefas rotineiras de carácter administrativo e burocrático, é necessário um envolvimento mais efetivo no exercício do cargo.

Podemos, assim, considerar o trabalho do DT como o de um gestor, enquadrando a sua ação nas funções fundamentais de um verdadeiro gestor: (i) *Planear* em conjunto com os outros intervenientes, todo o processo educativo da turma, em geral, e do aluno, em particular; (ii) *Organizar* o processo de ensino-aprendizagem com vista ao sucesso de cada aluno; (iii) *Dirigir* o CT de forma a existir uma articulação coerente e eficaz entre todos; e (iv) *Controlar* do processo de ensino-aprendizagem com vista ao sucesso de cada aluno, determinando os desvios verificados e definindo as ações necessárias que conduzam ao sucesso integral do aluno.

Os professores são, muitas vezes, chamados a intervir em áreas que não se confinam ao espaço restrito da sala de aula, como tradicionalmente lhes era exigido. O seu lugar de comunicação confinava-se à sala de aula e a todas as atividades burocráticas inerentes a esta e aos seus alunos. Todos os professores têm uma profunda relação emocional com o seu trabalho e com os atores escolares, resultante das inúmeras interações pessoais no dia-a-dia, da carga emocional inerente ao seu trabalho com todos os atores, do sentido de responsabilidade da sua missão na escola e da qualidade do trabalho levado a cabo (Teixeira, 1995).

Em relação aos DT, esta carga é substancialmente acrescida na turma em que desempenha o seu cargo, devido ao seu papel de proximidade com esses alunos. Cada aluno, cada professor, cada EE e demais intervenientes da escola exigem capacidades e competências específicas e diferentes requisitos pessoais. O progresso/sucesso dos alunos está na primeira linha da prestação de contas do trabalho de professor e do sucesso do seu desempenho profissional. Também Hargreaves (1998) descreve, precisamente, a prestação de contas e o enfoque nos sucessos e derrotas dos alunos como uma preocupação crescente dos professores, tidos como sucessos e fracassos pessoais e consequências de desempenhos pouco eficazes e eficientes. No cômputo final, creem haver uma relação direta, mais ou menos intensa, com maiores ou menores atenuantes, entre o seu desempenho profissional e os desempenhos dos seus alunos nas disciplinas lecionadas que, no caso dos DT, não tem apenas em conta o trabalho relativo às disciplinas lecionadas, como também no exercício do cargo de direção de turma.

4.4. O Diretor de Turma enquanto Líder

O aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspetiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção ativa dos professores, no que respeita à definição de políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas em que estão representados diretamente, mas passa igualmente pelo exercício de funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia (Alarcão, 2000).

A direção de uma turma é uma atividade que envolve funções administrativas, mas também de liderança. O caminho para a eficiência e eficácia inicia-se com o envolvimento de todos os funcionários, isto porque o recurso mais valioso é a capacidade intelectual dos colaboradores. De acordo com Marques (2002), o DT assume um papel de “tutor”, no sentido de proteção, regulação e orientação pessoal do aluno. Define-se como um professor que conhece bem os seus alunos e que coordena e lidera uma equipa pedagógica. Aproxima todos os elementos da equipa escolar, estimula e monitoriza a conceção e a realização de projetos e atividades escolares, “ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (idem, p. 15)

Segundo Formosinho et al (2000), a liderança em contexto escolar deve ser perspetivada de dentro para fora, ou seja, deve partir dos interesses, das necessidades, dos compromissos que a escola assume. Esta liderança requer um constante questionamento da ação do “eu” e da ação do “outro”, uma constante problematização e um envolvimento em estratégias inovadoras, rompendo forçosamente com alguns “atos ritualizados”, revestindo-se assim uma perspetiva que se pretende “Pedagógica”. Assumindo-se pedagógica, a liderança não se restringe aos líderes dos órgãos superiores da escola. Segundo Lima (2008), “um traço distintivo importante da liderança das escolas eficazes é a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisões” (p.195).

O DT surge numa posição de liderança intermédia, constituindo uma peça essencial na relação interna entre a turma e os professores, bem como na relação externa estabelecida entre a escola e os encarregados de educação. Assim, o DT, para além de ser um gestor intermédio, poderá ou deverá ser um líder intermédio.

O DT, ao desempenhar o papel de gestor e líder intermédio na escola, pela sua posição estratégica na ligação entre os principais atores educativos, assume um lugar central no relacionamento entre os diferentes agentes educativos na comunidade.

O exercício do cargo de DT exige competências de gestão, nomeadamente de coordenação; de comunicação; de relacionamento interpessoal e de liderança. Essas competências devem pautar o

seu trabalho na escola e na comunidade educativa, nomeadamente no acompanhamento e orientação do percurso escolar dos alunos, no funcionamento equilibrado da turma e nas ligações que estabelece entre alunos, professores, escola, família e comunidade.

Enquanto líder da turma, o DT terá o controlo da mesma, pedindo responsabilidades e distribuindo tarefas, quer aos alunos quer aos diferentes professores do CT, para conseguir atingir o objetivo central da escola – o sucesso integral dos alunos que constituem a turma.

O papel do DT é também relevante na gestão das próprias relações que se estabelecem no seio do CT, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão (Roldão, 1995). Assim, o DT deve gerir, em primeira instância, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma, nomeadamente: (i) conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada docente trabalha; (ii) valorizando todas as áreas disciplinares e os seus contributos para a formação integral do aluno; (iii) conhecendo bem os professores, os seus métodos de trabalho e as suas preferências quanto às tarefas cooperativas; (iv) apelando e dinamizando a responsabilização de todos os docentes no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma (idem).

O processo de mediação coletiva pressupõe que o DT possua as competências necessárias para atuar como um catalisador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e a emergência de conflitualidades podem exigir do DT mobilização de estilos diversificados de liderança (Favinha, 2010).

Desta forma, o DT deve ter um perfil adequado de líder eficaz. Como refere Roldão (1995), o papel do DT é também relevante na gestão das próprias relações entre os diferentes atores, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento do CT. A mesma autora também alerta para a necessidade de existir um perfil para o diretor de turma e de ser reequacionado o sistema de atribuição da direção de turma, que não pode “de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída” (idem, p. 30).

O DT tem de ter o reconhecimento dos alunos e dos seus pares, para poder ser ouvido entre eles e para poder fomentar um espírito de equipa. De modo a atingir esse objetivo, o DT, para além de ter de possuir as competências que caracterizam profissionalmente qualquer docente, deve ser dialogante/comunicativo, aberto, justo, compreensivo, tolerante, firme, disponível, dinâmico e com método, responsável, criativo, competente, maduro, coerente, decidido; deve saber prever e resolver situações, solucionar problemas, gerir os conflitos, promover o trabalho de equipa e ser ponderado e equilibrado, enfim, ser um verdadeiro líder democrático e responsável. Um DT capaz de imprimir confiança nos seus pares, bem como potenciar formas de participação dos alunos e

das famílias nos CT, está a contribuir para que a escola se torne mais reflexiva, equitativa e justa (Favinha, Góis & Ferreira, 2012).

Como líder pedagógico intermédio, é uma figura importante entre a direção da escola, a sala de aula e a comunidade. O DT é a chave das mudanças organizacionais da escola e da relação da escola na comunidade educativa, pois é o meio de comunicação entre a escola e a família.

O atual Perfil do Aluno, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, prevê que um jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: i) munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; ii) livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; iii) capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; iv) que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; v) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; vi) apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; vii) que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; viii) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; ix) que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

É ainda necessário desenvolver nos jovens valores que devem estar presentes na cultura da escola, a saber: *responsabilidade e integridade*, ou seja, respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum; *excelência e exigência*, aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros; *curiosidade, reflexão e inovação*, ter vontade de aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações; *cidadania e participação*, deverá demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor; e *liberdade*, ou seja, manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Para dar resposta a estas exigências, é necessário uma efetiva colaboração entre a escola, família e a comunidade. Podemos afirmar que as exigências feitas à escola, nomeadamente aos professores, configuram um outro papel muito diferente e distante do professor tradicional que quase sempre se associa a uma dimensão de transmissão de conhecimentos de índole instrutiva.

Por outro lado, a falta de acompanhamento da evolução social e tecnológica, por parte da escola, tem dificultado o acolhimento da diversidade socioeconómica e cultural da população, gerando fenómenos de exclusão e de insucesso académico, e, simultaneamente, assistimos a um desinvestimento dos pais nos filhos e na valorização do papel fundamental da escola na sua educação e no seu futuro, não conseguindo, por falta de tempo ou por incapacidade, acompanhá-los.

Sendo reconhecido que os professores desempenham um papel fundamental na preparação dos estudantes, para assumirem um lugar na sociedade e no mundo do trabalho, estes têm que lidar com desafios consequentes das mudanças sociais vividas e para os quais nem sempre estão devidamente preparados, nomeadamente a exigência de um ensino que respeite e integre as diferenças de cada aluno e o saber educar para a cidadania, que visa tornar cada criança/jovem num cidadão completo e preparado para enfrentar todo e qualquer desafio de uma sociedade que se encontra numa mudança exponencial.

Estes desafios obrigam a que os CT sejam verdadeiras equipas educativas, com os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências. A partilha de problemas e dificuldades funciona como ajuda para a superação da insegurança individual, para o aumento de níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas e para a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional por parte dos professores, através da constituição de equipas de trabalho (Lima cit. por Formosinho & Machado, 2009).

Nesta perspetiva, a figura do DT tem uma grande importância para a organização escolar, considerando que é ele que resolve vários problemas no que concerne ao percurso escolar dos alunos, ao seu comportamento e à ligação entre a escola e família. Dentro da organização educacional, é à volta da unidade “turma” que se desenvolve toda a atividade pedagógica, assumindo-se o DT como um ator capaz de articular e harmonizar os diversos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, fazendo uma correta, e sobretudo perspicaz, coordenação dos aspetos relacionados com as estratégias de diferenciação pedagógica, de interdisciplinaridade, de adequação curricular para o contexto da sala de aula, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e da articulação escola-família. Através do DT é passada uma imagem

da escola junto das famílias e da comunidade, podendo o DT ser considerado um agente de socialização, responsável pelos processos de integração social, através da comunicação e intervenção com outros agentes da comunidade.

O DT é a figura que, na escola, tem responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar. É ele o garante da coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, e tem responsabilidades na articulação entre as várias estruturas escolares. Sendo o elemento mais conhecedor da realidade escolar é, por isso, o ator mais bem posicionado para promover a integração dos alunos e a aproximação das famílias e da comunidade à escola.

Neste sentido, o DT assume um papel fulcral, na medida em que ele tem uma visão de conjunto da sua turma, onde a opinião de cada um é importante para todos. Deve, por isso, promover o diálogo, o debate e o confronto de ideias, que levará à motivação, valorização e comprometimento dos atores educativos. Cada escola/agrupamento só alcançará pleno êxito, quando conseguir que todos os seus agentes incorporem verdadeiramente a sua cultura organizacional.

É neste panorama que o DT tem um papel fundamental pois, para além do seu papel enquanto professor, terá de assumir também um outro papel de gestor e líder de todo o trabalho de uma equipa e terá, ainda, de conseguir trabalhar com outros elementos da comunidade educativa, com vista à consecução dos objetivos relacionados com a organização do processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta as múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno.

Neste contexto o DT contribui para proporcionar uma linha de orientação para o processo educativo, no qual é pedida a intervenção contínua e ativa de todos os atores educativos e onde se pode construir a mudança no sentido da obtenção de resultados que permitam um clima positivo para todos os atores e o ultrapassar das expectativas.

Em síntese, o DT, além de gestor, deverá desenvolver processos de liderança, na medida em que o DT é um educador e um professor com múltiplas valências, um gestor e líder de relacionamentos cruzados, uma vez que apoia, acompanha e coordena os processos de ensino e aprendizagem, sendo um dos lados de “um quadrado formado pelos alunos, pais e outros professores da turma” (Marques, 2002, p.21), tendo para com estes lados do quadrado responsabilidades e funções específicas, com vista à obtenção do grande objetivo da escola o sucesso integral de todos os alunos.

Parte II – Estudo empírico

1. Problemática e objetivos do estudo

As estruturas de gestão intermédia têm, efetivamente, um papel “de charneira na dinâmica pedagógico-curricular das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores” (Machado *et al*, 2011, p. 217), sendo fundamental perceber a forma como funcionam, visto serem imprescindíveis na definição das metas, objetivos e estratégias que orientam o trabalho de sala de aula e na avaliação e gestão do currículo, assegurando a sua articulação horizontal e vertical.

A direção de turma constitui uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia, responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma, cuja importância, ao nível da relação pedagógica, que se estabelece entre os professores e os alunos de uma turma, é por todos reconhecida. No entanto, e apesar da importância da função do DT, muitos docentes encaram a nomeação para o cargo como “um mal necessário” (Sá, 1997, p. 8), e não como um reconhecimento da sua competência e uma aposta na sua capacidade profissional.

O DT tem legalmente reconhecida a competência de coordenação dos docentes de uma determinada turma, mas nem sempre é reconhecido como um elemento que pode contribuir para a qualidade do trabalho que é desenvolvido pelos docentes da turma, e a sua relação com os seus pares não é assumida, na maior parte dos casos, como necessária e facilitadora da prática e das relações estabelecidas entre os professores e os alunos ao nível da sala de aula.

A função do DT está associada à prática da gestão organizacional, centrada nos alunos e nos seus problemas, no interior e fora da escola; está associada ainda à comunicação com o exterior, na medida em que é alguém que tem uma posição relativamente estratégica perante às famílias e outras entidades da comunidade educativa. O DT é visto como responsável pelo CT, cuja atuação está diretamente relacionada com qualidade do serviço educativo. O papel de DT implica o estabelecimento de relações interpessoais com diferentes tipos de interlocutores, sendo, deste modo, uma ponte entre a escola e a sociedade.

Enquanto agente educativo, o DT tem um papel fundamental nas ações das lideranças intermédias de uma escola, uma vez que tem sob a sua responsabilidade: a coordenação do Plano de Turma, a criação de equipas e projetos educativos, a promoção da participação das famílias no processo educativo e a mediação de tensões e conflitos.

É ainda importante reforçar a ação do DT enquanto interlocutor privilegiado da comunicação entre a escola e a comunidade (pais/encarregados de educação/famílias/ comunidades), sendo, deste modo, um promotor importante na cooperação entre a escola e o meio envolvente. O DT tem um

papel muito importante na comunidade escolar, devido, essencialmente, à sua influência decisiva no sucesso educativo.

A definição da problemática que norteou esta investigação baseou-se no papel do DT enquanto gestor e eventual líder intermédio e os novos desafios com a atual legislação, tendo como pano de fundo um Agrupamento de Escolas enquanto organização. Este estudo orienta-se torno das seguintes questões:

- (i) Que lugar ocupa o DT na organização escolar?
- (ii) Qual a importância do DT como gestor e líder no processo educativo?
- (iii) Quais as funções/competências mais importantes do DT, previstas dos DL n.º 54/2018, de 6 de julho e DL n.º 55/2018, de 6 de julho?
- (iv) Quais são as principais limitações e constrangimentos no desempenho da função de DT?
- (v) Qual o perfil necessário para desempenho do cargo de DT?

Sendo um estudo essencialmente de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim, não foram formuladas hipóteses, mas sim objetivos de estudo e opções metodológicas, deixando em aberto a possibilidade de aduzirmos novos objetivos emergentes do percurso investigativo.

Na sequência das perguntas de partida atrás enunciadas foram delineados os seguintes objetivos:

1. Perceber qual o papel do DT na organização escolar;
2. Analisar a evolução do perfil, funções e competências do DT;
3. Caracterizar o papel do DT enquanto gestor e líder intermédio;
4. Identificar os fatores potenciadores e limitadores da ação do DT;
5. Conhecer o perfil de um DT.

Foram, assim, estabelecidos os seguintes eixos de análise:

1. Caracterizar o enquadramento do DT na organização escolar, no atual quadro normativo;
2. Analisar as perceções dos atores relativamente à importância do DT enquanto gestor intermédio;
3. Identificar processos de liderança no modo como o cargo de DT é exercido.

2. Metodologia

Qualquer investigação, segundo Tuckman (2000), “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” em que o “investigador descobre factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (p. 5).

Para Galego & Gomes (2005), é possível afirmar, com certa segurança, que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica, o que suscita frequentes preocupações aos investigadores, aquando da definição do percurso metodológico a seguir.

A investigação qualitativa não tem por objetivo responder a questões prévias ou testar hipóteses, mas sim “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Em educação, a investigação qualitativa é também designada por “naturalista” porque, como defendem os mesmos autores, esta designação deriva do facto de o investigador frequentar “os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (p.17). Também Tuckman (2000) refere que a investigação qualitativa se desenvolve em contexto natural assumindo, o investigador, o papel de instrumento de recolha de dados e preocupando-se essencialmente com a descrição, a análise indutiva dos dados e com o significado das coisas.

Apesar de optarmos por uma abordagem eminentemente qualitativa, recorreremos também a uma abordagem quantitativa. Concordamos com Pacheco (2006), que a opção por este modelo de característica mista é consequência não só da problemática, mas também dos pressupostos de investigação.

Selecionou-se o design de estudo de caso, que de acordo com Merrian (cit. por Bogdan & Biklen, 1994) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). É, pois, a estratégia mais utilizada, quando se pretende saber o “como?” e o “porquê?” de acontecimentos sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo (Yin, 2002), quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural, dentro de um contexto da vida real.

De acordo com Sousa (2005), “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma

instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (p. 138).

No nosso caso, a investigação está centrada no estudo da representação dos professores/DT e do Diretor de uma organização educativa, um Agrupamento de Escolas, onde existe uma cultura própria, e está sujeita a uma liderança, segundo a qual se desenvolvem as ações dos diversos atores. A focalização do nosso estudo no contexto específico de uma organização educativa tinha por finalidade a recolha de informações pertinentes sobre esse contexto e sobre os atores, que nos permitissem um conhecimento e uma compreensão mais aprofundados dessa realidade. Neste contexto, foi seguida uma abordagem qualitativa, não obstante serem também utilizadas técnicas e instrumentos de base quantitativa.

O estudo de caso, como método de investigação, tem como ponto negativo a fraca consistência no que respeita à generalização dos resultados. No entanto, no nosso estudo, o objetivo era o de produzir conhecimento acerca de uma realidade concreta. Quando se opta por um estudo de caso, a finalidade terá de ser a compreensão de um caso específico e não a formulação de generalizações. Nas palavras de Stake (2009), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p.24). Também Bassey (cit. por Bell, 2008) defende que um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é “considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo” (p.24). Neste sentido, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (idem).

No que respeita às características do estudo de caso, Yin (cit. por Lessard, Goyette & Boutin, 1994) salienta que o estudo de caso apresenta as seguintes características: i) tem como objetivo um fenómeno atual, situado no contexto da vida real; ii) as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas; iii) o investigador utiliza fontes múltiplas de dados. De acordo com o mesmo autor (cit. por Coutinho & Chaves, 2002), o estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa, constatável pelo número cada vez maior de projetos de investigação que utilizam este método de pesquisa. Autores como Cohen & Manion (cit. por Coutinho & Chaves, 2002) consideram que este fenómeno se explica pela desvalorização da investigação desenvolvida sob o paradigma positivista por parte significativa da comunidade de investigadores em educação, “que levou a que se desenvolvesse com o estudo de caso algo parecido a uma indústria em expansão” (p. 221).

Carmo & Ferreira (2008) consideram-no “descritivo - porque o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que

está a ser estudado; indutivo - porque a maioria dos estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico- porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação” (p. 235).

Para Sousa (2009), o estudo de caso deve seguir os seguintes procedimentos: i) recolha, a mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido; ii) análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo; iii) efetuar inferências a partir da análise e extrair conclusões.

A focalização do nosso estudo num contexto específico de uma realidade educativa tinha por finalidade a recolha de informações pertinentes sobre esse contexto e sobre os atores, que nos permitissem um conhecimento e uma compreensão mais aprofundados dessa realidade.

Recordando as palavras de Barroso (1998), e adaptando-as à especificidade do nosso estudo, procurámos preferencialmente encontrar a singularidade do grupo específico de DT, através da sua experiência e do contexto em que atuam.

Neste sentido, o estudo de caso, inserindo-se no contexto das abordagens qualitativas, foi o método de investigação por nós selecionado por ser aquele que melhor se adaptava aos objetivos da presente investigação, na qual se descreveu uma situação particular, com participantes e características específicas, num contexto natural.

Como instrumentos e estratégias de recolha de dados, optou-se pela conjugação de técnicas de natureza qualitativa e quantitativa (inquéritos por entrevista, inquéritos por questionário e ainda a análise documental), as quais não são, por princípio, antagónicas, sendo assim possível efetuar a triangulação da informação, conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. No que diz respeito ao papel de investigador, procurou-se cumprir os princípios éticos partilhados pela comunidade científica, assumindo que a instituição onde se efetuou o estudo tem um papel a cumprir que não passa necessariamente pela investigação. Assim, no trabalho efetuado com os atores envolvidos nesta investigação existiu sempre o respeito pela sua individualidade e um relacionamento assente numa base de confiança, pautada pela garantia de anonimato e neutralidade, onde se procurou compreender as diferentes racionalidades e descobrir as suas perceções face às questões em estudo.

Os temas que são objeto neste estudo não são indiferentes ao investigador, pois de acordo com Afonso (2005), “o investigador não surge de “mãos vazias” perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projeto” (p. 50), pelo contrário, deve mobilizar as aquisições que resultam da sua experiência, como mais-valias e não como limitações ao seu trabalho.

O estudo foi dividido em três fases e nove etapas (ver quadro seguinte).

Quadro 20 – Fases e etapas do estudo

Fases do estudo	Etapas do estudo	Descrição
1º Fase	1ª etapa	Revisão da literatura e dos estudos empíricos realizados no âmbito das organizações, direção de turma, gestão e liderança que contribuiu para a fundamentação e tomada de decisão ao nível metodológico. Revisão dos normativos referentes às competências/ funções do DT.
2ª fase	2ª etapa	Recolha e análise de um corpo documental que permitiu caracterizar o contexto do Agrupamento.
	3ª etapa	Construção do guião da entrevista à Diretora do Agrupamento.
	4ª etapa	Entrevista à Diretora do Agrupamento.
	5ª etapa	Construção do guião da entrevista às Coordenadoras dos Diretores de Turma.
	6ª etapa	Entrevistas às Coordenadoras dos Diretores de Turma.
	7ª etapa	Construção de um inquérito por questionário para DT.
	8ª etapa	Aplicação dos inquéritos por questionário aos DT.
3ª fase	9ª etapa	Análise de dados.
	10ª etapa	Apresentação e Discussão dos Resultados.

Uma primeira fase de revisão de literatura, é aquela em que se pretende enquadrar a temática em estudo relativamente aos posicionamentos teóricos e às investigações mais importantes sobre o tema em estudo, bem como contribuir para a fundamentação e tomada de decisão ao nível metodológico. Por seu lado, a revisão dos normativos permitiu analisar as mudanças que forma sendo introduzidas. a nível de competências e funções atribuídas ao DT. Esta primeira fase, permitiu responder ao primeiro eixo de análise e forneceu a base teórica que permitiu a preparação para a investigação dos outros eixos. Uma segunda fase, o desenvolvimento do estudo empírico, compreendeu sete etapas, identificadas no quadro anterior. Esta segunda fase consistiu em dois grandes momentos: (i) construção de instrumentos de recolha de dados e (ii) aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Esta fase forneceu os dados que permitiram dar resposta aos segundo e terceiro eixos de análise. Na terceira fase de tratamento e análise de dados, procurou-se sintetizar todos os dados recolhidos, quer através das entrevistas, quer através dos inquéritos por questionário, bem como com base na análise documental. O objetivo foi centrar o olhar na perspetiva dos atores da organização e no significado que atribuem às situações e aos acontecimentos experienciados. Ou seja, este é um “estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores” (Sarmiento, 2000, p. 242), ou, na esteira de Coutinho (2016), diremos que pretendemos “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p. 28). Pretende-se, assim, perceber aquilo que os atores vivenciam e como interpretam as suas experiências, para além de dar resposta as questões inicialmente colocadas.

3. Procedimentos e Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Definida a problemática que deu origem à investigação e selecionada a população/amostra de participantes, partimos com vista à recolha de dados empíricos que, para Freire (cit. por Coutinho, 2016), constitui um passo que pode ser determinante na qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo, uma vez que se trata de saber o “o que” e o “como” vão ser recolhidos os dados e que instrumentos vão ser utilizados.

Os dados utilizados numa investigação podem ser recolhidos utilizando várias técnicas. A opção por uma determinada técnica, ou até por mais do que uma, depende das características do estudo a desenvolver, principalmente no que diz respeito aos seus objetivos e recursos disponíveis.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), entende-se por dados todos os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (p.149). Estes materiais são descritivos, habitualmente escritos, e são recolhidos durante o trabalho de campo. Como, por exemplo, documentos oficiais, transcrições de entrevistas, memorandos dos investigadores ou dos sujeitos que participam no estudo, entre outros.

Tendo em conta que todas as técnicas de recolha de dados apresentam vantagens e desvantagens, torna-se pertinente o recurso a diferentes métodos para uma análise tão fiel quanto possível das perceções dos intervenientes no estudo.

“Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar” (Ferreira, 1999, p. 165), mas Guerra (2003) considera que “não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar” (p. 87), pelo que se impõe o domínio de diversas técnicas e a utilização de vários instrumentos para a recolha de dados, pois, como afirma o autor, “a realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só instrumento”(idem). Porém, mais importante do que a técnica utilizada é a análise crítica sobre a realidade.

Foram selecionadas como técnicas de recolha de dados o questionário, a entrevista e a análise documental: o questionário foi aplicado a todos os DT; a entrevista foi realizada à Diretora do Agrupamento e às Coordenadoras dos DT. O processo de tratamento dos dados foi o tratamento estatístico através do SPSS, no que se refere às respostas aos questionários e a análise de conteúdo, no que diz respeito às entrevistas. A recolha foi efetuada no Agrupamento de Escolas, em três momentos distintos.

Numa primeira fase, realizou-se uma entrevista à Diretora do Agrupamento, como primeira abordagem à realidade da unidade orgânica onde foi realizado o estudo. De seguida, realizaram-se

as entrevistas às duas Coordenadoras dos DT, enquanto responsáveis por esta estrutura intermédia e, numa terceira fase, aplicou-se um questionário a todos os DT do 5º ao 12º ano (quarenta e nove). Estes processos possibilitam “o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa” (Tuckman, 2000, p. 307) e permitem que o investigador possa medir o que o indivíduo sabe (informação ou conhecimento), o que gosta / não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) (idem). Foi ainda realizada uma análise documental de alguns documentos, com vista a uma triangulação entre os diferentes dados.

3.1. A Entrevista

A entrevista é frequentemente utilizada na investigação qualitativa, em particular quando se pretende conhecer e compreender a atividade e pensamento humano, pois possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134), sendo depois analisada na perspetiva dos objetivos definidos.

Ketele & Roegiers (1993) definem a entrevista como um método de recolha de dados através de conversas orais individuais ou em grupo que possibilitam a obtenção “de informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (p. 22).

Bingham & Moore (cit. por Ghiglione & Matalon, 2005) referem que, do ponto de vista metodológico e prático, a entrevista “é uma conversa com um objetivo” (p.64). Na mesma linha, Moser & Kalton (cit. por Bell, 2008) descrevem a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” (p. 137).

O formato das entrevistas difere de acordo com a situação em que estas ocorrem e com os objetivos a que se destinam, sendo igualmente diversificadas quanto ao grau de estruturação e de estratégia, variando entre as estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas, não estruturadas ou não-diretivas e, ainda, as entrevistas informais ou conversação.

Após análise dos vários tipos de entrevista, optámos pela realização de uma entrevista semiestruturada por ser aquela que, como refere Sá (1997), nos pode proporcionar informações que, de outro modo, dificilmente seriam captadas. As entrevistas semiestruturadas permitem captar as ideias, perceções, perspetivas, sentimentos e opiniões do(s) entrevistado(s), que, de outra forma, seriam difíceis de obter. Na opinião dos autores Bogdan & Biklen (1994), neste tipo de entrevistas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora

se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p.135).

A entrevista semiestruturada tem por base um guião, a partir do qual o entrevistador começa por colocar as questões. No entanto, são feitas as adaptações que se revelem necessárias, de modo a permitir que o entrevistado tenha a oportunidade de clarificar as suas opiniões e fundamentar os seus pontos de vista de forma objetiva. Embora o guião da entrevista preveja a sequência das questões a abordar, podem ser feitas eventuais ajustes no decurso da entrevista, pois é possível a abordagem de situações e aspetos não previstos, nomeadamente no que se refere ao esclarecimento e aprofundamento de pontos de vista do entrevistado.

O investigador deverá “deixar andar” o entrevistado, na medida do possível, para que este possa falar abertamente, com as palavras que escolher e pela ordem que desejar, ou seja, o investigador simplesmente deverá reencaminhar o entrevistado sempre que este se afastar e colocar as questões que de outra forma não seriam respondidas no discurso do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Ketele & Roegiers (1993) referem que a entrevista semidirigida é, em parte, diretiva no que respeita aos temas e aos objetos sobre os quais pretendemos recolher informações e, em parte, não diretiva no que se refere ao interior dos temas. Aponta duas grandes vantagens neste tipo de entrevista: i) “as informações que se pretendem recolher refletem melhor as representações (...) dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir”; ii) “as informações que se desejam recolher, são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes” (idem, p. 193).

Instrumento e Procedimentos

As questões da entrevista foram formuladas de modo a que cada entrevistado pudesse exprimir as suas convicções e conhecimentos com o mínimo de constrangimento. As entrevistas foram realizadas de forma individual e decorreram nos meses de fevereiro (Diretora do Agrupamento) e março de 2019 (Coordenadoras dos Diretores de Turma), de acordo com a disponibilidade dos entrevistadas.

Todas as entrevistadas responderam de forma pronta e sem quaisquer objeções às questões colocadas, o que, em nosso entender, se deveu ao ambiente que se proporcionou. Matalon (cit. por Amado, 2014) chama a atenção para o facto de as respostas do entrevistado não dependerem apenas de condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista, isto é, dependem do próprio discurso que se vai construindo, através das diferentes etapas do processo, e da confiança que o entrevistado vai adquirindo em relação ao entrevistador.

A informação recolhida foi registada sob a forma de gravação em suporte digital, com a concordância dos entrevistados, transcritas na íntegra para posterior análise de conteúdo. A opção por esta via de registo teve como intuito beneficiar das suas vantagens: i) permite minimizar o risco de, ainda que de forma inconsciente, o entrevistador selecionar a informação que favoreça os seus objetivos; ii) possibilitar que a entrevista, ao ser ouvida repetidas vezes, torne mais fiel a sua análise.

Sobre a transcrição, uma das questões mais frequentes relaciona-se com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Geralmente aponta-se para a necessidade absoluta dessa fidelidade. “Para isso, há que ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações... O que não é nada fácil e pressupõe várias escutas.” (Amado, 2014, p. 219).

O guião da entrevista (anexo 4) foi estruturado de modo a permitir obtermos informação acerca de seis grupos de questões: a) o percurso da Diretora do Agrupamento; b) as funções do DT; c) a atuação do DT; d) o perfil do DT; e) grau de satisfação relativo ao desempenho dos DT; e, f) participação dos DT em projetos pedagógicos no agrupamento.

Para a entrevista à Diretora do Agrupamento estipularam-se os seguintes objetivos gerais:

- (i) Conhecer a opinião da Diretora do Agrupamento e analisar as representações que a mesma tem sobre o papel do DT.
- (ii) Compreender se existem fatores condicionantes ao exercício efetivo de funções do DT e, no caso afirmativo, conhecer esses fatores.
- (iii) Conhecer as expectativas da Diretora do Agrupamento, no que concerne às novas funções do DT nas escolas.
- (iv) Conhecer a perspetiva da Diretora do Agrupamento de Escolas relativamente às competências que devem integrar o perfil de um DT.

No sentido de melhor responder aos objetivos definidos, o guião encontra-se estruturado em seis blocos temáticos (que denominamos como A, B, C, D, E e F), cada qual obedecendo a um conjunto de objetivos específicos. Decorrente dos objetivos, encontra-se um formulário orientador de questões tipo acompanhado de um conjunto de tópicos orientadores a explorar, caso o entrevistado não os aborde, de forma espontânea, no seu discurso.

Quadro 21 - Objetivos da Entrevista à Diretora do Agrupamento

Bloco	Tema	Objetivos
A	Identidade da Diretora do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional da Diretora.
B	Funções do DT	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as funções de DT valorizadas; • Conhecer as condições requeridas e efetivas para o desempenho do cargo de DT; • Identificar fatores que condicionam / favorecem a atuação do DT.
C	Atuação do DT	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto gestor. • Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto líder.
D	Perfil do DT	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o perfil de DT.
E	Grau de satisfação relativo ao desempenho dos DT	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer às perceções sobre a qualidade do trabalho dos DT.
F	Participação dos DT em Projetos Pedagógicos no Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o envolvimento dos DT na vida e nos projetos do Agrupamento.

O guião da entrevista (anexo 6) às Coordenadoras dos DT foi construído após a realização da entrevista à Diretora do Agrupamento e foi estruturado da mesma forma. Não obstante, contemplou apenas informação acerca dos quatro primeiros grupos de questões e considerámos trocar os grupos c) e d), a saber: a) o percurso da Coordenadoras dos Diretores de Turma; b) as funções do diretor de turma; c) o perfil do diretor de turma; e d) a atuação do diretor de turma.

Quadro 22 - Objetivos das Entrevistas às Coordenadoras dos Diretores de Turma

Bloco	Tema	Objetivos
A	Identidade da Coordenadora dos Diretores de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional das Coordenadoras de Diretores de Turma.
B	Funções do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as funções de Diretor de Turma; • Identificar as funções do Coordenador dos Diretores de turma; • Identificar fatores potenciadores e limitadores da ação dos Diretores de Turma.
C	Perfil do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o perfil de Diretor de Turma.
D	Atuação do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto gestor. • Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto líder.

Recolhido o material e transcrito, é o momento de iniciar o processo de análise, começando por uma organização sistemática dos dados (Amado, 2014).

A análise de conteúdo é, segundo Bardin (2011), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40). Assim, a análise de conteúdo visa transformar a informação obtida em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador: as categorias de análise.

Enquanto técnica, deve responder aos critérios de: objetividade, fidelidade e validade (Amado, 2014).

A este propósito, Amado (2014) defende que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, ...), através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável), no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção.

Como refere Bardin (2011), as categorias são um método taxonómico que devolve a ordem, segundo critérios, à desordem aparente, permitindo inferências e produção de conhecimento deduzido dos conteúdos, a partir de índices ou indicadores. A descrição do conteúdo das mensagens assenta em três níveis: temas, categorias/subcategorias e indicadores.

Do processo de transcrição das entrevistas resultou um conjunto significativo de discursos: o *corpus* da análise. Numa primeira etapa, procedemos a uma leitura flutuante de cada entrevista, segundo a ordem pela qual foram realizadas, com o objetivo de, gradualmente, nos apropriarmos do texto e começar a desenhar os contornos das unidades de registo. Nesta fase, procurámos anotar, à margem, aspetos significativos do discurso dos entrevistados, na procura de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Para Bell (2008) afirma que “uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador (...) se não tiverem sido organizadas por categorias” (p. 183), pois, segundo a autora, “o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (idem).

Deste trabalho, surgiu um conjunto de temas e categorias que viriam a permitir o apuramento das respetivas unidades de registo.

3.2. O Questionário

Bogdan & Biklen (1994, p. 17) afirmam que “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários”, dado que esta técnica está, geralmente, associada à investigação quantitativa. No entanto, consideramos importante o uso de um inquérito por questionário aos DT do

Agrupamento. Esta opção metodológica prende-se com o facto de, num estudo acerca das representações dos professores, pretendermos entender, na perspetiva da generalidade dos DT da organização escolar, quais as funções e estratégias que influenciam, de forma mais relevante, o sucesso da sua atividade enquanto diretores de turma. Pretende-se, ainda, perceber o impacto que os mais recentes desafios e exigências protagonizadas nos documentos que regulam as recentes políticas educativas estão a ter no desempenho do cargo de DT. Tendo em conta o número de sujeitos envolvidos, o recurso à entrevista tornar-se-ia incomportável por ser extremamente moroso.

Quivy & Campenhoudt (2005) definem o inquérito por questionário do seguinte modo: “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse ao investigador” (p. 188).

Segundo Afonso (2005), o objetivo na construção de questionários “consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p. 101). Para este autor, comparativamente à entrevista semiestruturada, o questionário pressupõe a limitação dos aspetos sobre os quais se pretende inquirir, condicionados pela própria visão do investigador, não permitindo que os interlocutores deste método de recolha de dados se “desviem” da linha de questões, estando assim condicionado pelos tópicos formulados, embora tal permita manter a objetividade do caminho traçado para a recolha de dados.

No entender de Guerra (2003), este aspeto é uma fragilidade deste instrumento, pois obriga “a encaixar a realidade nas paredes dos seus compartimentos” (p. 96) ou, ainda, porque não se considera a imprevisibilidade das situações, estando à partida tudo formatado. Neste contexto, Afonso (2005) refere que “a configuração do questionário se constrói em função de escolhas para o formato das perguntas, e para o tipo de respostas que se pretende” (p. 103).

Os questionários são instrumentos que podem dar resposta às perguntas “o quê?”, “onde?”, “quando?” e “como?”, mas o “porquê?” não é tão fácil de descobrir (Bell, 2008, p. 27). No questionário que construímos, optamos por colocar em algumas questões um pedido de justificação da opção escolhida. É importante não esquecer as palavras de Afonso (2005), que afirma que os dados recolhidos através do questionário consistem “não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que elas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (p. 103).

Construção do Questionário e Procedimentos

Este instrumento foi elaborado após um apurado trabalho de pesquisa e leitura dos diferentes autores, assim como dos documentos estruturantes do Agrupamento, que possibilitaram determinar os objetivos a alcançar, evitando imprecisões que levassem a erros de interpretação. Considerou-se também importante a sua construção após a realização das entrevistas, para que o seu conteúdo esteja interligado com as respostas dos entrevistados. Optou-se pela construção de um questionário, na sua maioria com questões de resposta fechada, existindo, ainda assim, algumas de resposta aberta. Para Guba & Lincoln (cit. por Moreira, 2004), a opção por itens de resposta aberta ou fechada depende das opções assumidas, conscientemente ou não, pelo investigador. As vantagens das questões de resposta fechada residem no facto de ser assumido que “os indivíduos se limitam a selecionar entre as alternativas que lhes são propostas, as respostas são dadas já em forma numérica, ou de forma a que a recodificação necessária seja mínima” (Moreira, 2004, p.23). Apresentam, assim, uma dupla vantagem: por um lado permitem uma maior economia de recursos e maior rapidez no tratamento dos dados, por outro lado, contribuem para assegurar uma maior objetividade na codificação dos dados (pois a subjetividade na codificação é quase nula), o que diminui fortemente a possibilidade da existência de enviesamento dos dados recolhidos (idem). A grande desvantagem situa-se na rigidez do processo, pois não permite outras respostas senão as que foram previstas pelo investigador (ibidem).

Relativamente às questões de resposta aberta, a primeira grande vantagem é permitir aos sujeitos inquiridos exprimirem-se nas suas próprias palavras, porém esta vantagem pode causar dificuldades, pois “coloca o investigador perante a necessidade de desempenhar ele próprio um papel essencial na interpretação e confrontação das respostas das diferentes pessoas” (Moreira, 2004, p. 125).

Tivemos presente um conjunto de preocupações apontadas por autores de referência (Hill & Hill, 2009), que nortearam o processo de construção do questionário e respetivos itens, de modo a minimizar os problemas decorrentes de fenómenos subsequentes de interação social. Procurou-se, deste modo, dar particular atenção à introdução do questionário, por considerarmos as primeiras impressões “determinantes da decisão de uma boa cooperação” (idem, p.161). Sem esquecer que o texto introdutório é a primeira informação que um *potencial* respondente vai ler, tomámos em linha de conta vários aspetos apontados por Hill & Hill (2009), nomeadamente: (i) um pedido de cooperação no preenchimento do questionário; (ii) a explicitação da razão da aplicação do questionário; (iii) uma apresentação do questionário; (iv) a explicitação do nome da instituição; (v) uma declaração formal da confidencialidade das respostas e (vi) uma declaração formal da natureza anónima do questionário.

Procurou-se que os itens fossem de leitura clara, evitando o uso de terminologia abstrata ou de dupla significação. No que se refere ao aspeto gráfico - *layout do questionário* -, tomámos em linha de conta as sugestões de Hill & Hill (2009), que referem que “um «layout» claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes” (p. 163).

O questionário foi estruturado em duas partes: uma para caracterização do perfil do respondente, tendo havido o cuidado de não solicitar respostas que permitissem a identificação, respeitando o compromisso de anonimato; a segunda parte, relativa ao papel e funções do diretor de turma na organização escolar.

Para o perfil dos inquiridos, considerámos as seguintes variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, nível de ensino em que exerce o cargo de diretor de turma, categoria profissional, número de anos de serviço como docente; outros cargos/órgãos em que tem assento. Na componente do questionário dedicada ao fulcro da investigação, foram criadas 47 proposições relativas ao papel/ funções do diretor de turma, às quais os respondentes tinham de responder segundo uma escala de concordância em relação às mesmas. Assim, de acordo com Tuckman (2000), todas as respostas deste tipo, medem o grau de frequência relativa à concordância, e assentam na ideia de que uma resposta numa escala é uma medida quantitativa de um juízo de apreciação. Optámos por utilizar a escala de Likert estandardizada para cada uma das 47 afirmações, incluindo o ponto médio que representa a indiferença. Optou-se por não fazer qualquer tipo de distinção entre os dois conceitos em investigação na disposição das afirmações ao longo do questionário. Assim, as proposições sobre gestão e liderança surgem misturadas no inquérito.

Do questionário constavam, ainda, dez questões, das quais seis de resposta aberta e quatro de resposta fechada.

A aplicação do questionário foi feita por “administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188), em papel, uma vez que a amostra era relativamente numerosa e o questionário suscitaria, à partida, o interesse dos inquiridos.

3.3. A Análise Documental

Quivy & Campenhoudt (2005) distinguem os objetivos pelos quais um investigador procede à recolha de documentos para os estudar por si próprios ou para neles encontrar informação útil para estudar outro objeto. É nesta segunda hipótese que nos situamos. Stake (2007) refere mesmo que a recolha de dados em documentos segue a mesma linha de pensamento que a entrevista ou a

observação e para tal é necessário “termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (p. 84).

Com respeito à natureza dos documentos, Ketele & Roegiers (1999) diferenciam-nos entre escritos ou não, publicados ou de uso específico, oficiais ou não, fechados ou abertos, científicos, didáticos, entre outros. Afonso (2005) inclui-os em três grandes áreas: documentos oficiais, públicos e privados.

O referencial bibliográfico assenta no que já existe sobre os temas, utilizando-se, fundamentalmente, as contribuições dos diversos autores sobre o objeto de estudo. Bell (2008) considera que a análise documental ajuda o investigador a compreender “se o projeto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto” (p. 102).

Segundo Afonso (2005), a pesquisa documental consiste em utilizar informação existente em documentos já elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para a investigação, classificando-se a documentação recolhida como “documentos oficiais” (p. 89).

Para Sarmiento (2011), a produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do seu quotidiano e, dada a sua profusão, classifica-os em três categorias: textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos. O primeiro tipo de documentos tem, normalmente, uma importância acrescida por constituírem orientações prévias à ação e são a expressão oficial das lógicas dominantes. Aqui se incluem documentos tais como o PE, o RI. O segundo tipo de documentos, os produtos da ação, é, habitualmente, elaborado após o decurso da ação, avaliando e justificando a ação organizacional, tal como as atas e os relatórios. O terceiro tipo de documentos, intitulados documentos performativos, consagra a ação e a sua interpretação, e nele se incluem trabalhos dos alunos, por exemplo. Foi sobre os documentos projetivos da ação que recaiu o nosso interesse, uma vez que era nosso objetivo compreender como o agrupamento entende a figura do DT e que tarefas/competências lhe atribui.

A pesquisa documental foi, portanto, uma das técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo, sendo que o material recolhido e analisado foi utilizado para corroborar evidências de outras fontes e acrescentar informações, referenciando a pesquisa a ser realizada pelo estudo de caso.

4. Apresentação dos resultados

4.1. Resultados obtidos através das entrevistas

Nesta seção serão apresentados e analisados os resultados obtidos através das entrevistas, utilizando a análise de conteúdo.

4.1.1. Caracterização dos entrevistados

As entrevistas foram efetuadas à Diretora do Agrupamento e às duas Coordenadoras dos Diretores de Turmas que aludiremos, por uma questão prática, como entrevistadas 1, 2, 3 (E1, E2, E3).

A caracterização dos entrevistados corresponde ao tema A (*Identificação do entrevistado*), ao qual foi associada a categoria *Identidade do Entrevistado* e, como subcategoria, *Caracterização do percurso profissional*. (ver quadro 23)

Quadro 23 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema A

Identificação do entrevistado

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	
Identidade do Entrevistado	Caraterização do percurso profissional	Tempo de serviço	42	24	40	
		Tempo de exercício de funções neste Agrupamento	33	21	33	
		Grupo de recrutamento / Disciplinas lecionadas	300	500	520	
		Cargos desempenhados	Cargos de Gestão	x		x
			Coordenação de departamento /representante de grupo	x	x	x
			Coordenação de Diretores de Turma		x	x
			Diretor de turma	x	x	x
			Outros cargos	x		x
		Experiência no cargo de DT	vários	13	muitos	

As entrevistadas E1 e E3 possuem já uma longa experiência profissional e a entrevistada E2 apresenta também um número significativo de anos de serviço. Qualquer uma das três entrevistadas lecionou a maior parte da sua carreira no agrupamento no qual se realizou o estudo,

pelo que se pode concluir que têm um grande conhecimento sobre a forma de funcionamento do mesmo.

As entrevistadas têm formações académicas diferentes, sendo a entrevistada E1 do grupo de recrutamento 300 (Português), apesar de também já ter lecionado a disciplina de Francês; a entrevistada E2 pertence ao grupo de recrutamento 500 (Matemática); e a entrevistada E3 pertence ao grupo de recrutamento 520 (Biologia Geologia).

No que diz respeito a cargos desempenhados, todas já vivenciaram várias experiências profissionais.

No caso da entrevistada E1, já teve vários anos em cargos de gestão, nomeadamente como elemento do Conselho Diretivo, vice-presidente do Conselho Executivo, presidente de uma CAP e, finalmente, como Diretora. Foi também delegada de grupo, coordenadora de departamento, orientadora de estágio e representante na Assembleia de Escola.

A entrevistada E2 já teve os cargos de delegada de grupo, coordenadora de departamento e de coordenadora dos diretores de turma.

Finalmente, a entrevistada E3 experienciou os cargos de presidente do Conselho Diretivo, delegada de grupo e coordenadora dos diretores de turma do ensino Básico e Secundário. Foi representante da Assembleia de Escola e fez parte do Conselho Geral Provisório que deu, segundo a própria, “o "ponta pé de saída" para o novo modelo de gestão das escolas”.

As três entrevistadas já tiveram, por diversas vezes, o cargo de diretora de turma, do qual têm uma grande experiência.

4.1.2. Apresentação dos Resultados

As entrevistas realizadas tinham por objetivo a recolha das perceções da Diretora do Agrupamento de Escolas e das Coordenadoras dos Diretores de Turma sobre questões organizadas em torno de quatro temas essenciais:

- O diretor de turma na Organização Escolar;
- Papel do Coordenador de diretores de turma/ Conselho de diretores de turma;
- O diretor de turma enquanto Gestor Intermédio;
- O diretor de turma enquanto Líder Intermédio.

Quadro 24 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema B
O diretor de turma na Organização Escolar

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3
Caracterização do DT	Importância do cargo	Determinante no clima da turma	x		
		Integração e inclusão dos alunos	x		
		Figura fundamental na escola	x	x	x
Funções do DT	Alunos/Turma	Acompanhamento e orientação do percurso escolar	x		x
		Coordenação e gestão do trabalho da turma	x	x	
		Mediação de conflitos	x		x
	CT / Professores	Coordenação do trabalho dos professores (conselho de Turma)	x		x
	Pais/EE	Transmissão de informações		x	x
	Outras estruturas de apoio	Ligação entre os envolvidos	x		
	Tarefas administrativas	Desempenho de trabalho burocrático		x	x
	Ligação entre os envolvidos	Mediação		x	
	Flexibilidade Curricular	Responsabilidades	x		
	Representação da escola	Representa a escola			x
Desempenho do cargo de DT	Condições de trabalho	Nº de horas para o desempenho do cargo	x		
		Espaços para receção de EE	x		
	Formação	Inicial	x		
		Contínua	x		
		Experiência		x	x
	Perfil do DT	Critérios de seleção dos DT	x		
		Características pessoais		x	x
	Continuidade no cargo	Acompanhamento dos alunos ao longo de um ciclo	x		x
	Constrangimentos e limitações	Gestão dos conselhos de turma	x		
		Alunos	x		
		Gestão da Indisciplina	x		
		Sobrecarga de trabalho e de responsabilidades	x	x	x
		Tempo destinado ao desempenho do cargo	x	x	x
		Limitações intrínsecas ao DT	x		x
		Exigências legislativas	x	x	x
		Influência/pressão externa	x		
		Relação com a direção		x	x
		Relação com o Conselho de Turma			x
		Mediação escola-alunos e encarregados de educação		x	x
		Acréscimo de funções (DL 54/2018)		x	x
		Falta de formação		x	
	Perspetivas futuras	Dificuldades nas escolas		x	x

Categoria “Caracterização do DT”

Quando se pediu para caracterizar o DT, as opiniões foram unânimes ao considerarem uma figura de extrema importância na vida da escola e, nomeadamente, na integração e inclusão dos alunos; é considerada ainda uma figura determinante no clima da turma: “O diretor de turma é o pilar da

turma” (E2), promovendo uma boa interação entre todos os intervenientes, sendo assim uma figura fundamental na escola.

Categoria “Funções do DT”

Para as entrevistadas, as funções são difíceis de enumerar, tendo em conta a quantidade de tarefas que está associada à figura do DT. No entanto, referem as funções relativas aos alunos/turma, no seio das quais realçam aspetos muito importantes e fundamentais, como sejam:

- acompanhamento e orientação do percurso escolar;
"todos os problemas e todas as situações relacionadas com o percurso escolar dos alunos passem em primeira mão pelo diretor de turma" (E1)
"os conselhos que vai dando (...) podem influenciar" (E3)
- coordenação e gestão do trabalho da turma;
"organização, acompanhamento e a avaliação das atividades" (E1)
"a coordenar todo o trabalho que é realizado a nível da turma, das atividades da turma" (E1)
- gestão de conflitos.
"ter de gerir algum conflito... sobretudo com pais... e não pais/filhos, não tanto, mas sobretudo queixas de pais/professores... ou até alunos/professores, isso é sempre mais difícil de gerir" (E1)

Para além dos alunos, os DT têm todo o trabalho a realizar com os seus pares para que o Conselho de Turma trabalhe como uma verdadeira equipa, cabendo-lhes, assim, toda a coordenação do trabalho dos professores da turma, ou seja:

"coordenação de todo o trabalho dos pares do diretor de turma que são os professores que constituem o Conselho de Turma"(E1).

"ele é determinante para o funcionamento do conselho de turma e para, pronto, o bem-estar dos alunos"(E1).

"para garantir (...) uma equipa melhor" (E3).

[para garantir que] "as coisas não descambem completamente" (E3).

Outra função dos diretores de turma diz respeito à transmissão de informação, principalmente aos pais/Encarregados de Educação, protagonistas importantes deste processo.

A relação com outras estruturas de apoio também foi referenciada pelas entrevistadas, bem como a função a ligação que o diretor de turma tem ao estabelecer relações entre todos os envolvidos.

"o diretor de turma tem de fazer a ponte, não é só com a família, mas com todas as equipas que estão na escola desde psicólogo, às equipas da educação especial." (E1).

Foram ainda referidas funções de natureza administrativa, que relegam para o DT o desempenho de trabalho burocrático, como a justificação de faltas.

É ainda referida a ligação que é necessário fazer entre os envolvidos, nomeadamente através da mediação.

“faz de intermediário entre os alunos e o restante conselho de turma, dos alunos e encarregados de educação.” (E2)

“mediação entre os alunos e o resto do conselho de turma, com os encarregados, com os encarregados de educação e o conselho de turma.” (E2)

A entrevistada E1 refere também o acréscimo de funções que o novo projeto de Flexibilidade Curricular traz ao DT, referindo que: “é um mundo que nunca mais acaba” (E1);

“é um tamanho de responsabilidade que cai nas costas do diretor de turma.” (E1).

São ainda mencionadas como muito importantes as funções de representação da escola, diz-se que o diretor de turma é um representante da escola e, assim sendo, a sua ação é fundamental para a visão que se tem da escola e das decisões que toma.

“Eu represento a escola, no momento em que estou com os alunos, na qualidade de diretora de turma, ou que estou com os encarregados de educação” (E3).

“tenho que esclarecer, quando é para esclarecer ... tenho que informar, quando é para informar, no sentido de mostrar ou apresentar as razões pelas quais a escola tomou determinadas decisões” (E3).

“mesmo não concordando com alguma delas, perceber porque é que foram tomadas e explicar e esclarecer, junto aos encarregados de educação e dos alunos, a razão de determinada tomada de decisão.” (E3).

“poder dar uma visão da Escola de maneira a que os encarregados de educação a respeitem.” (E3)

Categoria “Desempenho do DT”

Como condições de trabalho para o desempenho do cargo foram reservadas de igual forma a todos os DT quatro horas semanais: uma para trabalho burocrático, uma para reunião com os alunos e duas para atendimento aos Encarregados de Educação. Existem, no Agrupamento, espaços próprios para receber os pais e encarregados de educação.

Quando questionados sobre a necessidade de formação para os DT, é referida a falta de formação inicial e o facto de a formação contínua ser muito rara e muitas vezes pouco específica.

“Antigamente, quando havia estágio, uma das vertentes em que os futuros professores tinham de trabalhar era exatamente na parte da direção de turma” (E1).

“elas não existem” [ações de formação] (E1).

“são muito raras” (E1).

É referido, no entanto, a experiência como a melhor forma e única forma de formação:

“A formação que os professores têm é de experiência.” (E2)

“A experiência é muito boa, em termos de formação” (E2)

“a principal formação foi o meu trabalho [no] terreno” (E3)

“o conhecimento teórico pode ajudar em alguma coisa, mas não é suficiente.” (E3)

O cargo de DT poderá ser atribuído a todos os docentes?

Esta problemática leva a questionar se existem critérios para atribuição de direção de turmas e, eventualmente, um perfil para ser diretor de turma. Aqui podem-se encontrar respostas algo contraditórias, pois apesar de, neste agrupamento existirem critérios, estes, muitas vezes, não podem ser aplicados devido à instabilidade do corpo docente:

“nesta escola há determinadas pessoas que pelas características de personalidade reveladas e que já conheço muito bem, e enquanto for eu a decidir pela distribuição de serviço, nunca serão diretores de turma.” (E1).

“muitos dos nossos diretores de turma, neste momento, fazem parte de um pacote que nos calhou cá” (E1).

No que diz respeito às características necessárias para o desempenho deste cargo destacam-se: a assertividade, disponibilidade, ter uma mente aberta, humildade, capacidade de trabalho, ser empático, ser trabalhador. Para além destas características, é necessário ainda que esteja sempre atento à nova legislação e que seja capaz de procurar soluções. Assim, parece interessante quando se diz que “com um bocadinho de esforço, consegue, apesar de não ter o perfil adequado, ou não ter tanto "jeito" ou ”eu acho é que normalmente um bom professor só não é um bom diretor de turma, quando ele próprio se nega a isso”(E3).

As entrevistadas consideram que a continuidade ao longo do ciclo é algo que ajuda no desempenho do cargo do DT, pois o acompanhamento dos alunos, ao longo de dois ou três anos,

pode trazer benefícios mútuos, nomeadamente ao aluno, que pode desenvolver uma maior confiança e ao docente, que poderá avaliar o seu trabalho de uma forma mais efetiva, Destacam-se as afirmações:

“os problemas são ultrapassados e conseguem-se melhores resultados, obviamente.” (E1).

“dá para avaliar se aquilo que nós fizemos trouxe algum benefício para os alunos, em termos de sua formação, ou não.” (E3).

“o diretor de turma, no primeiro ano, pode estar a implementar uma série de estratégias junto dos alunos cujos resultados só vai ver para o ano” (E3).

Quando questionados sobre os constrangimentos e limitações ao trabalho do DT foram apontados os seguintes:

- A gestão dos conselhos de turma;
A dificuldade está em assumir a coordenação do conselho de turma, em supervisionar, em orientar e em exigir a realização das tarefas necessárias.
- Os alunos;
Os alunos dos dias de hoje requerem outro tipo de ação que nem sempre os DT estão preparados para dar.
“neste momento, nós temos um público que é obrigado a estar e isto complica muito as regras do jogo (...) dificulta muito o trabalho do diretor de turma.” (E1).
- A gestão da indisciplina;
Existe alguma dificuldade dos professores em gerir situações de indisciplina que, normalmente, passam para o diretor de turma, provocando muitas vezes situações de difícil resolução cuja solução os próprios diretores de turma têm que deixar para outros, nomeadamente para a direção.
- A sobrecarga de trabalho e de responsabilidades;
- O tempo destinado ao desempenho do cargo;
Estes dois últimos constrangimentos estão muito interligados, sendo a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade as razões pelas quais o tempo destinado ao desempenho do cargo é considerado insuficiente.
“os diretores de turma estão a ser uma espécie de heróis na sombra e estão a ser demasiado penalizados com o trabalho real que acabam por fazer” (E1).
“estão demasiado assoberbados com o trabalho dos alunos da turma, (...) muitos deles têm quatro cinco ou seis turmas mais, têm não sei quantos alunos, mais os problemas com que também têm de lidar” (E1).

[com] “a redução do tempo que é dado ao diretor de turma (...) há trabalho que fica por fazer” (E3).

- As limitações intrínsecas ao DT

Este constrangimento está relacionado com a questão já anteriormente referida, que diz respeito ao perfil para diretor de turma e, nomeadamente, à falta de autonomia e falta de segurança.

“falta de autonomia, na falta de segurança em lidar com determinadas situações ou até em decisões que o diretor de turma tem de tomar” (E1).

“é mais difícil que tome [decisões]sem a bengala da direção, do diretor, ou sempre de alguém que venha ajudar” (E1).

“as pessoas não estão seguras muitas vezes das decisões que hão de tomar ou de como liderar determinado conflito, determinada situação.” (E1).

- As exigências legislativas

Oficialmente aquilo que é exigido ao diretor de turma é muito difícil de alcançar.

“há uma grande diferença entre aquilo que legalmente é exigido ao diretor de turma, mas entre isso e aquilo que efetivamente, eu diria até que é humanamente possível fazer e é aquilo que pode ser concretizável, portanto, é impossível” (E1).

- A influência/pressão externa

São referidas ainda algumas influências/pressões externas que prejudicam o trabalho do diretor de turma.

“é a sociedade, a família, as políticas educativas muito instáveis ... aquilo que eu chamo excesso de garantismo” (E1)

“neste momento aquilo que é exigido à escola e aos seus agentes está a ser um bocadinho exagerado, por parte das famílias, por parte até da tutela e por parte da sociedade em geral e da comunicação social e dos comentadores políticos e do próprio parlamento.” (E1)

- A relação com a direção

Há ainda uma referência à falta de reconhecimento por parte de direção da importância do cargo de diretor de turma, nomeadamente no que diz respeito à tomada de decisões mais céleres.

- A relação com o Conselho de Turma

Um Conselho de Turma que trabalha em uníssono é uma grande ajuda ao diretor de turma, pelo que, se este não é eficaz, pode tornar-se um constrangimento a este trabalho.

“Quando o conselho de turma não é eficaz, não há diretor de turma que o valha” (E3).

“os problemas são muitos” (E3).

“o diretor de turma trabalha com a sensação que não vai chegar a lado nenhum” (E3).

- A mediação escola-alunos e encarregados de educação

A mediação de conflitos é sempre uma tarefa complicada e que implica muito bom senso e assertividade.

“lidar com os alunos e mediar algumas situações que é preciso ser com algum cuidado e com algum tato” (E2).

- O acréscimo de funções (DL 54/2018)

A legislação que entrou em vigor em 2018, nomeadamente o decreto lei 54/2018, veio trazer um acréscimo de tarefas ao diretor de turma que passou a estar mais envolvido na definição das medidas a aplicar aos alunos com dificuldades.

“está mais envolvido (...) na definição de medidas seletivas ou adicionais a implementar” (E2).

- A falta de formação

Apesar de considerarem que não resolverá todos os problemas, é referido que alguma formação poderia ajudar principalmente no início da carreira.

Ao questionar sobre que futuro se prevê para os diretores de turma, as respostas obtidas foram pouco otimistas, no sentido em que as entrevistadas consideram que se está a fazer um fraco investimento na rotatividade de funções nas escolas, nomeadamente no agrupamento estudado. Segundo as entrevistadas, esse problema não se coloca apenas no caso dos diretores de turma, coloca-se principalmente nos outros cargos de gestão intermédia, fazendo com que não haja passagem de testemunho para quem terá que, mais tarde, exercer esses cargos.

“o facto de os professores estarem a trabalhar até tão tarde, em termos de idade, faz com que não haja passagem de testemunho para os mais novos” (E3).

“a visão da escola que têm [os professores mais novos], por vezes, é muito limitada” (E3).

“Há, de facto, grandes desafios que vêm por aí” (E3).

“a dúvida é se estamos preparados para os enfrentar” (E3).

“vai sair muita gente, já vai atingir a idade da reforma” (E3).

“haverá escolas que vão ficar um bocadinho, um bocadinho vazias” (E3).

Quadro 25 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema C

Papel do Coordenador de diretores de turma/ Conselho de diretores de turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3
Coordenador dos Diretores de Turma	Perfil do coordenador	Profissionalismo enquanto DT	x		
		Experiência	x		
		Domínio da legislação	x		
		Competência	x		
	Funções do coordenador	Em relação aos DT	x	x	x
		No Conselho Pedagógico	x		x
		Com a Direção	x	x	x
	Constrangimentos	Tipo de reuniões			x
		Falta de motivação			x
		Exigências da legislação			x
Falta de rotatividade				x	
Falta de colaboração dos DT				x	
Conselhos de DT	Papel do Conselho de DT	Periodicidade das reuniões	x	x	
		Contributo dos DT	x		x
		Falta de intervenção	x	x	x

Categoria “Coordenador dos Diretores de Turma”

No Agrupamento em que decorreu este estudo existe a figura do Coordenador de Turma do Ensino Básico e do Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário, que são ambos designados pelo Diretor.

No que diz respeito ao perfil para este cargo, é referido que terá que ser alguém que tenha demonstrado um bom profissionalismo enquanto DT, tenha alguma experiência no exercício do cargo, que domine a legislação, seja organizado, seja assertivo, tenha alguma capacidade de liderança, tenha capacidade de comunicação e seja minimamente empático.

De uma forma geral, as funções do coordenador dos diretores de turma tiveram como referência os DT a quem terá de coordenar e cujo trabalho deverá supervisionar, a quem terá muitas vezes, também, de mostrar como se faz, ou seja, “passar um bocadinho o testemunho daquilo que é ser diretor de turma” (E3).

É referido que as suas funções no Conselho Pedagógico consistem em representar os diretores de turma e articular informações.

Relativamente à direção, a opinião é que a função do Coordenador dos Diretores de Turma é a de mediação e transmissão de informações.

Quando se coloca a questão relativa aos constrangimentos encontrados no exercício do cargo, são apontados:

- Tipo de reuniões;

“as reuniões acabam por ser muito informativas” (E3).

- Falta de motivação;

“sinto falta daquilo que havia antigamente nas direções das escolas em que da direção saía um diálogo, umas provocações, no sentido de fazerem determinadas coisas na escola” (E3).

“gostaria de ser mais estimulada, estimulada no sentido de eu própria ver até onde posso dar mais à escola” (E3).

- Exigências da legislação;

“a legislação nova que sai, as alterações que saem, esta confusão, está sempre a mudar e, para mim, é uma grande limitação” (E3).

- Falta de rotatividade;

“os coordenadores também são sempre os mesmos” (E3).

- Falta de colaboração dos DT;

“nem sempre é feito um estudo, uma leitura destes documentos como deveria ser” (E3).

“por vezes as dúvidas que são colocadas revelam isso mesmo” (E3).

“não sabem sequer onde é que devem ir ver a informação que é necessária para prestar um esclarecimento” (E3).

Categoria “Conselhos de DT”

No Agrupamento no qual foi realizado o estudo, o Conselho de Diretores de Turma reúne, em média, 5 ou 6 vezes por ano, tendo 3 dessas reuniões o objetivo de preparar reuniões de avaliação. Apesar de ser referido que, nestas reuniões os DT colocam algumas questões, fazem sugestões e têm um papel ativo, por outro lado, é referido que existe falta de intervenção, o que parece entrar em contradição.

“tem funcionado um pouco apenas como um órgão de receção de informação” (E1).

“não tem uma dinâmica própria” (E1).

“da parte do conselho de diretores de turma poderia haver propostas, no sentido de se pensar em termos de, nos próximos anos, o que fazer relativamente à integração dos alunos décimo ano do ensino secundário” (E3).

“Quando há problemas disciplinares, por exemplo, aí também o conselho de diretores de turma também poderia ter um papel muito interventivo” (E3).

Quadro 26 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema D
O DT enquanto Gestor Intermédio

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3
O DT enquanto Gestor Intermédio	Características do DT enquanto Gestor	O DT é um gestor	x	x	x
		Características pessoais	x		

Categoria “O DT enquanto Gestor Intermédio”

As entrevistadas tiveram alguma dificuldade em responder concretamente a esta questão, afirmando que:

“Neste momento tanto quanto me foi dado a perceber, a legislação não aponta nesse sentido.” (E1)

“há muitas questões que são tratadas e resolvidas sem precisar de chegarem à direção” (E3).

Para o DT ser um bom gestor precisa de ter algumas características, nomeadamente “ser alguém seguro de si que transmita essa segurança aos alunos e aos colegas do conselho de turma” (E1); “ter assertividade” (E1); “Ser uma pessoa organizada, minimamente.” (E1) e “ter capacidade de gerir conflitos” (E1).

Quadro 27 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema E
O DT enquanto Líder Intermédio

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3
O DT enquanto Líder Intermédio	Reconhecimento do DT como líder	O DT deverá ser um líder	x	x	x
		Posição de hierarquia do DT	x		
		Processos de liderança		x	x
		Características pessoais	x		

Categoria “O DT enquanto Líder Intermédio”

Quando questionados sobre os processos de liderança dos diretores de turma, as respostas mostram que os entrevistados consideram que os diretores de turma deveriam ser líderes e muitas vezes são, mas isso nem sempre acontece.

“um diretor de turma tem que ser um líder” (E3).

“se não for uma pessoa marcante (...) eles sentem que há aí uma falta” (E3).

Existe muitas vezes, segundo um dos entrevistados, um problema com o reconhecimento da posição de hierarquia do DT, pois muitas vezes esta função dominante não é reconhecida pelos seus pares.

“os pares também deveriam aceitar essa posição de hierarquia porque é de hierarquia que também estamos a falar” (E1).

“o professor reconhece essa capacidade [de líder] no diretor de turma, mas só globalmente quando tem problemas para resolver e que os transmite ao diretor de turma” (E1).

Aqui estamos perante alguma dualidade entre posição hierárquica e capacidade de liderança.

São reconhecidos pelas entrevistadas processos de liderança que são determinantes para o funcionamento de todo o sistema.

“tem que ser alguém que seja o "comandante" (E3).

“é determinante para o (...) bem-estar dos alunos” (E3).

“Explico sempre as razões que levaram a determinadas tomadas de decisão” (E3).

“ajudá-los a definir e a terem valores, a definir aquilo que querem” (E3).

4.2. Resultados obtidos através dos questionários

Os dados obtidos pelo questionário foram tratados através do programa IBM Statistical Package for The Social Sciences Statistics (SPSS) para Windows versão 25. Começou-se por criar um ficheiro de dados, preparando previamente as variáveis, de acordo com os itens do questionário, tendo em consideração que o número e a definição das mesmas deveriam representar as respostas às questões colocadas. Após a codificação dos questionários, procedeu-se à introdução dos dados na base que serviria de apoio a todo o tratamento.

Para além deste software, recorreu-se ao Microsoft Excel, para tratamento de dados, e à análise de conteúdo, para tratamento das questões de natureza aberta.

Na primeira, parte procedeu-se à caracterização dos entrevistados, tendo em conta as respetivas características individuais, nomeadamente o sexo, idade, habilitações académicas, o nível de ensino onde exercem o cargo, a categoria e experiência profissional e outros cargos que desempenhem para além do cargo de diretor de turma.

Na segunda parte do questionário, apresentamos os resultados relativos ao tratamento dos dados relativos ao papel e funções do diretor de turma na organização escolar.

4.2.1. Caraterização dos respondentes

Procurou-se obter a resposta da totalidade dos DT do ensino regular em funções no Agrupamento, para que a representatividade fosse maior. Os inquéritos foram distribuídos aos docentes em reuniões dos Conselhos de Diretores de Turma dos Ensinos Básico e Secundário pelas respetivas coordenadoras, sendo a recolha feita posteriormente, tendo em vista conceder algum tempo para que os respondentes participassem sem pressão ou constrangimento. Assim, 48 docentes (num total de 49) em serviço no Agrupamento foram instados a responder ao inquérito, sendo que, destes, 46 responderam positivamente ao mesmo, o que perfaz uma taxa de resposta de 96%. Considerando que esta investigação pretendia descobrir as perceções dos docentes face aos problemas em estudo, optou-se por recolher o maior número de respostas para se fazer uma análise intensiva e detalhada do contexto em estudo, para descrever e compreender a sua realidade, tendo em conta que cada um fará da realidade a sua própria interpretação.

Quanto à distribuição por sexos, a relação era de 89% de respondentes do sexo feminino ($n = 41$), para 11% do sexo masculino ($n = 5$), refletindo um grande desequilíbrio entre sexos. Esse mesmo desequilíbrio é registado quando analisada a totalidade de docentes do Agrupamento de Escolas (Quadro 28).

Quadro 28 - Distribuição em relação ao sexo

Sexo	Frequência (n)	Percentagem
Masculino	5	11
Feminino	41	89
Total	46	100

No que diz respeito à idade, verificou-se que apenas 7% de respondentes têm entre 30 e 39 anos ($n = 3$); 41% de respondentes têm entre 40 e 49 anos ($n = 19$); 39% de respondentes têm entre 50 e 59 anos ($n = 18$); e 13% de respondentes têm 60 ou mais anos ($n = 6$). O maior número de diretores de turma situa-se entre os 40 e os 59 anos (Quadro 29).

Quadro 29 - Distribuição em relação à idade

Idade	Frequência (n)	Percentagem
entre 30 e 39 anos	3	7
entre 40 e 49 anos	19	41
entre 50 e 59 anos	18	39
60 ou mais anos	6	13
Total	46	100

Quanto à distribuição por habilitação académica, 89% dos respondentes possui licenciatura ($n = 39$), e 11% tem mestrado ($n = 5$) (Quadro 30).

Quadro 30 - Distribuição em relação às habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequência (n)	Percentagem
Licenciatura	39	89
Mestrado	5	11
Total	46	100

No agrupamento estudado, existem apenas 4 turmas de 2º ciclo, o que corresponde a 9% dos respondentes. Já em relação aos restantes ciclos, existe um equilíbrio, tendo em conta que 48% dos respondentes exercem o cargo no 3º ciclo ($n = 22$) e 43% exercem o cargo em turmas do ensino secundário ($n = 20$) (Quadro 31).

Quadro 31 - Distribuição em relação ao nível de ensino em que exerce o cargo

Habilitações Académicas	Frequência (n)	Percentagem
2º ciclo	4	9
3º ciclo	22	48
Secundário	20	43
Total	46	100

Já quanto à distribuição por categoria profissional, verificou-se uma grande predominância de respondentes pertencentes ao quadro de agrupamento (78%, $n = 37$); os docentes de quadro zona pedagógica correspondem a 15% ($n = 7$) e os docentes contratados a apenas 7% ($n = 3$) (Quadro 32).

Quadro 32 - Distribuição em relação à categoria profissional

Habilitações Acadêmicas	Frequência (n)	Percentagem
Quadro de Agrupamento	37	78
Quadro de Zona Pedagógica	7	15
Contratado	3	7
Total	46	100

A maioria dos DT (56%) tem entre 20 e 29 anos de serviço (n = 26); 22% tem mais de 30 anos de serviço (n = 10); 20% tem entre 10 e 19 anos (n = 9) e apenas 1 tem menos de 10 anos de serviço (2%), o que revela que este grupo de docentes tem, na sua maioria, uma grande experiência profissional (Quadro 33).

Quadro 33 - Distribuição em relação ao tempo de serviço

Habilitações Acadêmicas	Frequência (n)	Percentagem
Menos de 10 anos	1	2
Entre 10 e 19 anos	9	20
Entre 20 e 29 anos	26	56
30 ou mais anos	10	22
Total	46	100

No que diz respeito ao exercício de outros cargos podemos verificar que a grande maioria dos DT não exerce mais nenhum cargo (74%, n = 34). Os outros cargos atribuídos aos restantes DT são Representante do Conselho Geral (2%, n = 1); Coordenador de Departamento (6%, n = 3); Delegado de Grupo (9%, n = 4); e 9% dos respondentes exercem outros cargos (n = 4), nomeadamente diretor de curso profissional, coordenador de PESES, Coordenador de Diretores de Turma (Quadro 34).

Quadro 34 - Distribuição em relação a outros cargos desempenhados

Habilitações Acadêmicas	Frequência (n)	Percentagem
Nenhum	34	74
Conselho Geral	1	2
Coordenador de Departamento	3	6
Delegado de Grupo	4	9
Outro	4	9
Total	46	100

4.2.2. Apresentação dos Resultados

A segunda parte do questionário era constituída por onze questões que confrontavam os DT com: as suas funções /competências (questões 8, 9 e 10); com as possíveis alterações sofridas com a entrada em vigor dos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018 (questão 11); o número de horas para o exercício do cargo (questão 12); a hora marcada no horário para reunião com os alunos (questão 13); os constrangimentos que se colocam ao diretor de turma (questão 14); as razões para a sua nomeação para o cargo (questão 15); qualidades necessárias ao exercício do cargo (questão 16); a importância do cargo na Escola (questão 17); e a sua posição se fosse um cargo de aceitação facultativa (questão 18). Estas questões serão alvo de análise de seguida.

Na questão 8, pede-se para caracterizar as funções /competências do DT, tendo sido elaboradas 47 afirmações que confrontavam o diretor de turma com as suas tarefas no exercício do cargo.

Com vista a uma clara sistematização da interpretação dos resultados obtidos relativamente às afirmações desta questão do questionário, definiu-se como critério de posicionamento dos inquiridos o seguinte: Concordância – Concordo plenamente/concordo; Neutralidade – Não concordo nem discordo; e Discordância – Discordo plenamente/discordo.

As afirmações que constituíam esta questão eram as seguintes:

Quadro 35 – O diretor de Turma

N.º do Item / Item		Concordância		Discordância		Neutralidade	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
1	Contribui para um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula.	44	96%	0	0%	2	4%
2	Recolhe e mantém atualizada a informação sobre os alunos.	44	96%	1	2%	1	2%
3	Medeia a resolução de problemas entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.	46	100%	0	0%	0	0%
4	Promove o envolvimento dos alunos na discussão dos problemas da turma e na procura de soluções.	45	98%	0	0%	1	2%
5	Propõe atividades para a elaboração do Plano Anual de Atividades.	31	67%	4	9%	11	24%
6	Contribui para um clima de entreajuda entre a equipa educativa.	46	100%	0	0%	0	0%
7	Desenvolve iniciativas que promovem a relação da escola com a família.	40	87%	1	2%	5	11%
8	Orienta os alunos no seu processo educativo (opções de percurso escolar, ...).	45	98%	0	0%	1	2%
9	Coordena a elaboração do Plano de Turma.	44	96%	0	0%	2	4%
10	Coordena a implementação do Plano de Turma.	44	96%	0	0%	2	4%
11	Coordena a avaliação do Plano de Turma.	44	96%	0	0%	2	4%
12	Coordena o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade.	31	67%	5	11%	10	22%
13	Coordena o processo de avaliação sumativa, garantindo o caráter globalizante e integrador.	37	80%	3	7%	6	13%
14	Fornece aos encarregados de educação, com regularidade, informações sobre os seus educandos	46	100%	0	0%	0	0%

N.º do Item / Item	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
15 Propõe a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem.	39	85%	1	2%	6	13%
16 Integra os alunos na escola.	46	100%	0	0%	0	0%
17 Monitoriza a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem.	38	83%	3	6%	5	11%
18 Promove a participação dos alunos representantes da turma nos Conselhos de Turma e Assembleias de Turma	35	76%	1	2%	10	22%
19 Promove a discussão, no Conselho de Turma, de estratégias individualizadas de promoção do sucesso.	42	91%	0	0%	4	9%
20 Propõe sugestões para a elaboração do Regulamento Interno.	24	52%	6	13%	16	35%
21 Prepara e realiza as reuniões com os encarregados de educação.	46	100%	0	0%	0	0%
22 Coordena o processo de avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas.	29	63%	8	17%	9	20%
23 Garante a diversificação de instrumentos e momentos de avaliação nas diferentes disciplinas.	13	28%	14	31%	19	41%
24 Monitoriza a execução de medidas disciplinares.	46	100%	0	0%	0	0%
25 Participa na elaboração do Projeto Educativo.	16	35%	6	13%	24	52%
26 Envolve os encarregados de educação no Plano Anual de Atividades.	21	46%	8	17%	17	37%
27 Propõe sugestões em sede de Conselho de Diretores de Turma.	41	89%	0	0%	5	11%
28 Promove estratégias de articulação curricular.	30	65%	2	4%	14	31%
29 Promove a articulação entre anos e ciclos de escolaridade.	7	15%	9	20%	30	65%
30 Desencadeia processos de reflexão conjunta entre os professores, com vista à melhoria das suas práticas pedagógicas.	21	45%	9	20%	16	35%
31 É o gestor do processo educativo dos alunos/turma.	37	80%	0	0%	9	20%
32 Promove trabalho conjunto dos professores em sala de aula.	15	33%	10	22%	21	45%
33 Promove o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem em espaços não letivos (biblioteca, sala de estudo).	15	33%	6	13%	25	54%
34 Monitoriza o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem em espaços não letivos (sala de estudo, biblioteca).	14	30%	9	20%	23	50%
35 Promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos.	41	89%	1	2%	4	9%
36 É o responsável pelo funcionamento do Conselho de Turma.	44	96%	0	0%	2	4%
37 Garante a articulação entre as atividades constantes no Plano Anual de Atividades e a gestão curricular da turma.	32	70%	2	4%	12	26%
38 É um mediador de conflitos entre os intervenientes no processo educativo.	44	96%	1	2%	1	2%
39 Analisa com a turma o Regulamento Interno, bem como promove a sua implementação.	42	91%	0	0%	4	9%
40 Promove a reflexão em torno das estratégias de apoio aos alunos com dificuldades.	44	96%	1	2%	1	2%
41 É o interlocutor entre os intervenientes no processo educativo.	46	100%	0	0%	0	0%
42 Incentiva a participação dos alunos nas atividades definidas no Plano Anual de Atividades.	42	91%	1	2%	3	7%
43 Garante o desenvolvimento de competências transversais.	28	61%	3	6%	15	33%
44 É o responsável pelos alunos da Turma.	35	76%	4	9%	7	15%
45 Incute nos alunos os valores que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.	44	96%	0	0%	2	4%
46 Envolve os encarregados de educação no Projeto Educativo.	32	70%	0	0%	14	30%
47 É um representante da escola junto da comunidade educativa.	41	89%	0	0%	5	11%

As funções que reúnem a plena concordância dos DT inquiridos (100%) são as seguintes:

- Medeia a resolução de problemas entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.
- Contribui para um clima de entreajuda entre a equipa educativa.
- Fornece aos encarregados de educação, com regularidade, informações sobre os seus educandos.
- Integra os alunos na escola.
- Prepara e realiza as reuniões com os encarregados de educação.
- Monitoriza a execução de medidas disciplinares.
- É o interlocutor entre os intervenientes no processo educativo.

Verifica-se que têm mais de 90% de concordância dos indivíduos as funções seguintes:

- Promove o envolvimento dos alunos na discussão dos problemas da turma e na procura de soluções.
- Orienta os alunos no seu processo educativo (opções de percurso escolar, ...).
- Contribui para um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula.
- Coordena a elaboração do Plano de Turma.
- Coordena a implementação Plano de Turma.
- Coordena a avaliação do Plano de Turma.
- É o responsável pelo funcionamento do Conselho de Turma.
- Incute nos alunos os valores que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Recolhe e mantém atualizada a informação sobre os alunos.
- É um mediador de conflitos entre os intervenientes no processo educativo.
- Promove a reflexão em torno das estratégias de apoio aos alunos com dificuldades.
- Promove a discussão, no Conselho de Turma, de estratégias individualizadas de promoção do sucesso.
- Analisa com a turma o Regulamento Interno, bem como promove a sua implementação.
- Incentiva a participação dos alunos nas atividades definidas no Plano Anual de Atividades.

Pode verificar-se que os inquiridos reconhecem a ação do DT enquanto gestor e coordenador do trabalho do CT, mas também consideram que o trabalho do DT vai mais além, sendo da sua competência mediar conflitos e a resolução de problemas entre os intervenientes no processo educativo; recai ainda nesta figura a promoção da reflexão e da discussão das estratégias a adotar, com vista ao sucesso educativo e é da sua responsabilidade incutir, incentivar e promover o

envolvimento dos alunos em todo o processo educativo, participando nas atividades da escola e envolvendo-se na tomada de decisões que dizem respeito ao seu percurso e sucesso escolar, ou seja, desenvolvendo valores que constam do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As funções que obtiveram uma menor concordância (menos de 50%) dos inqueridos são:

- Promove a articulação entre anos e ciclos de escolaridade. (15%)
- Garante a diversificação de instrumentos e momentos de avaliação nas diferentes disciplinas. (28%)
- Monitoriza o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem em espaços não letivos (sala de estudo, biblioteca). (30%)
- Promove trabalho conjunto dos professores em sala de aula. (33%)
- Promove o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem em espaços não letivos (biblioteca, sala de estudo). (33%)
- Participa na elaboração do Projeto Educativo. (35%)
- Desencadeia processos de reflexão conjunta entre os professores, com vista à melhoria das suas práticas pedagógicas. (45%)
- Envolve os encarregados de educação no Plano Anual de Atividades. (46%)

É de salientar que, desde 2016, o DT é responsável por coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho), pelo que é sua função *garantir a diversificação de instrumentos e momentos de avaliação nas diferentes disciplinas*.

Na questão 9, pedia-se que das atividades desempenhadas como DT fossem indicadas as três consideradas como sendo as mais relevantes para o sucesso dos alunos. Após a análise das respostas dadas pelos DT, foram definidas as categorias apresentadas no quadro 36.

Quadro 36 – Atividades mais relevantes para o sucesso dos alunos

Categorias	n.º	%
Contribuir para o bom funcionamento do CT.	33	72%
Orientar e envolver os alunos no seu processo educativo.	25	54%
Informar e envolver os Encarregados de Educação.	26	57%
Incute nos alunos os valores que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.	17	37%
Gestão do processo educativo do aluno.	11	24%
Mediação de problemas e conflitos.	14	30%

A maioria dos DT considera que as atividades mais importantes para o sucesso dos alunos são as tarefas que envolvem o funcionamento do CT. A categoria “Contribuir para o bom funcionamento do CT” obtém 72% das respostas dos DT. É de salientar também as tarefas relativas à informação e envolvimento dos EE (57%) e ainda as atividades que dizem respeito à orientação e envolvimento dos alunos no seu processo educativo (54%), que são fundamentais para que seja possível incutir nos alunos os valores que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (37%). O trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes tem um papel fulcral no sucesso dos alunos.

A questão 10 tinha como objetivo perceber quais as atividades do DT que absorvem mais tempo. Para isso pedia-se que indicassem as três atividades que absorvem mais tempo. Os resultados podem ser consultados no quadro 37.

Quadro 37 – Atividades que absorvem mais tempo

Atividade	Nº	%
Atendimento EE	28	61
Coordenação dos professores da turma	11	24
Elaboração de relatórios e outros	39	85
Resolução de problemas disciplinares	30	65
Coordenação do processo de avaliação	19	41
Outra	4	9

As atividades que absorvem mais tempo, segundo os respondentes são: a elaboração de relatórios e outros (85%), resolução de problemas disciplinares (65%) e o atendimento aos encarregados de educação (61%). É de destacar que seja a elaboração de relatórios e outros a atividade mais escolhida pelos diretores de turma, o que confirma o referido nas entrevistas relativamente ao número de relatórios que atualmente são exigidos aos diretores de turma por diferentes entidades (CPCJ, Segurança Social, entre outras).

Na questão 11, na qual se pretendia saber se os DT sentiram alguma mudança objetiva, após a entrada em vigor dos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho, no desenvolvimento do seu trabalho, 74% dos respondentes afirmaram que não (n = 34) e 26% que sim (n = 12). No entanto, tendo em conta que estes diplomas são ainda muito recentes, poderá ser muito cedo para tirar conclusões (Quadro 38).

Quadro 38 – Mudança após entrada em vigor dos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho

Mudança	Nº	%
Sim	12	26
Não	34	74

Os DT que consideram existir mudança no desenvolvimento do seu trabalho associam essa mudança ao DL n.º 54/2018; ao maior número de documentos e consequente aumento de burocracia; às alterações curriculares e nos critérios de avaliação.

Tal como as entrevistadas, os DT colocam no DL n.º 54/2018 o alvo dos seus receios relativamente ao aumento das suas funções.

Quadro 39 – Número de horas semanais

Número de horas	Nº	%
Insuficiente	29	63
Suficiente	16	35
Não respondeu	1	2

Para 63% dos DT inquiridos (n=29) o número de horas é manifestamente insuficiente para o exercício do cargo, o que corrobora os constrangimentos apontados pelos entrevistados, que colocam o tempo para o exercício do cargo insuficiente, tendo em conta o número de tarefas atribuídas ao diretor de turma (Quadro 39).

Quadro 40 – Hora de reunião com os alunos

Hora de reunião com os alunos	Nº	%
Desnecessária	2	4
Indiferente	4	9
Muito importante	40	87

A grande maioria dos DT (87%) considera muito importante a hora de reunião com os alunos, hora esta que está marcada no horário dos alunos e que poderá servir para uma assembleia de turma, para uma reunião com toda a turma, ou mesmo com apenas alguns alunos. A importância dada a esta hora poderá estar ligada à não utilização da aula da disciplina lecionada pelo DT para a resolução de problemas/reunião com a turma.

Quadro 41 – Constrangimentos no desempenho das funções de DT

Constrangimentos	Nº	%
Excesso tarefas/pouco tempo	15	36
Gestão de Conflitos	9	21
Burocracia excessiva	11	26
Demasiados alunos por turma	5	12
Falta de colaboração do CT	7	17
Falta de colaboração de Pais/EE	11	26
Outros	4	10

Na questão 14 pedia-se para os DT identificarem os principais constrangimentos que encontravam no desempenho das suas funções. Como podemos verificar do quadro 41, os constrangimentos indicados vão ao encontro dos já referidos nas entrevistas, sendo o mais referido o excesso de tarefas ou pouco tempo disponível para as executar.

Quadro 42 – Razões para a nomeação como DT

Razões	Nº	%
Capacidade de relacionamento	24	52
Capacidade de prever e solucionar problemas	11	24
Espírito metódico e dinamizador	9	20
Experiência profissional	21	46
Completar Horário	18	39
Outra	2	4

Questionaram-se os DT sobre as razões que, na sua opinião, terão levado a Diretora a nomeá-los, a maioria assinalou a capacidade de relacionamento (52%) como fator principal, ao qual se seguiu a experiência profissional (46%). Estes dois fatores já haviam sido referenciados pela Diretora do Agrupamento na sua entrevista.

É, no entanto, de realçar que a experiência profissional, como um dos fatores primordiais, vem confirmar o referido pelas entrevistadas relativamente à falta de rotatividade. Outro fator importante, e que deveria ser alvo de uma análise, prende-se com o facto de 39% dos DT, considerar que o cargo lhe foi atribuído para completar o horário.

Quadro 43 – Qualidades do DT

Qualidades	Nº	%
Capacidade de relacionamento	24	55
Capacidade de criar empatia	8	18
Competências de comunicação	7	16
Experiência profissional	9	20
Espírito metódico e dinamizador	23	52
Capacidade de prever situações e solucionar problemas	24	55
Responsável	4	9
Capacidade de liderança	6	14
Bom senso	6	14
Persistência	6	14
Outras	5	11

Com o objetivo de perceber quais as qualidades que são importantes para o desempenho do cargo, pediu-se aos DT que indicassem três, que, no seu entender, fossem fundamentais. As respostas podem ser observadas do quadro 43.

Para os respondentes, as qualidades mais importantes são capacidade de relacionamento (55%), capacidade de prever situações e solucionar problemas (55%) e espírito metódico e dinamizador (52%).

Quadro 44 – Papel do DT na Escola

Papel do DT na Escola	Nº	%
Muito Importante	45	98
Importante	1	2
Pouco Importante	0	0
Desnecessário	0	0

Na questão 17, pediu-se para qualificar o papel do DT na escola e os resultados foram esmagadores, pois 98% dos DT consideram esta figura muito importante (quadro 44). As razões apresentadas prendem-se com o seu papel de mediador, de intermediário e de gestor do processo que leva à promoção do sucesso do aluno.

“Cada vez mais, vejo o DT como (quase) um tutor. É um elemento fundamental para fazer a ponte entre a família e a escola. É também, muitas vezes, um mediador de conflitos e um facilitador de diálogo entre todos (professores, alunos e pais). Tem um papel de orientador. Acredito que possa fazer a diferença no futuro de um jovem.” (Q9)

“O DT é muito importante, porque é o mediador de alguns problemas na turma e é o elo de ligação entre a escola e os EE's. O DT, em conjunto com o CT, promove a reflexão sobre as estratégias de apoio a aplicar aos alunos como forma de promover o sucesso.” (Q15)

“O DT acompanha o aluno durante o ano letivo, tanto no seu percurso escolar como na procura da resolução de diversos problemas que os alunos têm na sua vida pessoal. O DT faz a ponte entre o aluno, a escola e a família, o que ajuda a compreender melhor algumas atitudes dos alunos.” (Q42)

“Um bom diretor de turma faz uma boa turma” (Q46)

Por fim, foi colocada a seguinte questão aos DT:

“Se o cargo de Diretor de Turma fosse de aceitação facultativa, e lhe fosse proposto ocupá-lo...”

Os resultados foram os seguintes:

Quadro 45 – Cargo de DT

Cargo de DT	Nº	%
Não aceitaria	12	26
Talvez aceitasse	13	28
Aceitaria	14	30
Aceitaria, mediante determinadas condições	7	15

Existe uma grande divisão nas respostas, apesar de 20 dos respondentes não saber como faria (Talvez aceitasse, 13 e Aceitaria com condições, 7). Analisadas as respostas dadas, podemos encontrar as seguintes razões para as mesmas:

Aceitaria - desafio e gosto pessoal.

“É um cargo que, apesar dos constrangimentos já referidos, exerço com muito prazer há muitos anos. Sinto que a minha atividade como professora não ficaria completa sem a possibilidade de interação que a função de DT inevitavelmente acarreta.” (Q18).

“É um desafio que sempre me agradou e deu prazer constatar a evolução e crescimento individual e escolar dos alunos” (Q1).

Talvez Aceitasse – cansaço.

“Anos sucessivos no desempenho do cargo levam a que haja uma "saturação" face à gestão de todas as funções de DT, por isso, deixar de exercer o cargo ainda que por pouco tempo, seria uma forma de retornar com mais "lucidez" face a algumas problemáticas inerentes ao cargo.” (Q31).

“Porque é um cargo de trabalho e responsabilidade permanente e com grande desgaste físico e psicológico.” (Q29).

Aceitaria, mediante determinadas condições – sobrecarga de trabalho.

“O cargo de diretor de turma carece de disponibilidade de tempo para a execução das tarefas inerentes ao cargo, o que nem sempre se verifica. Os diretores de turma não deveriam ser sobrecarregados com outros cargos para realizarem as suas funções da melhor forma.” (Q45).

Não Aceitaria - sobrecarga de trabalho, desgaste, interferência com a vida familiar e falta de contrapartidas.

“Não aceitaria devido ao elevado número de tarefas a realizar e ao elevado número de documentos para elaborar, sendo as horas destinadas para este fim insuficientes. Por outro lado, torna-se uma função extremamente desgastante, em particular em turmas de fraca assiduidade e com comportamento insatisfatório. Por vezes, os EE são também muito pouco presentes.” (Q13).

“É um cargo de grande responsabilidade e para desempenhar as funções de diretor de turma, com brio e competência, são necessárias muitas horas de trabalho e dedicação. Se a turma for muito complicada ao nível do comportamento/disciplina, mais horas temos de despende, o que acaba por afetar também a vida familiar/pessoal.” (Q24).

“O cargo de diretor de turma é um acréscimo de tarefas e preocupações que coloca qualquer docente que o desempenhe em desvantagem relativamente aos outros colegas. As solicitações inerentes são imensas e a contrapartida é inexistente.” (Q41).

4.3. Resultados obtidos através Análise Documental

Como forma de complementar o estudo em desenvolvimento, foi feita a análise documental que, segundo Vickery (1970), é uma técnica que responde a três necessidades dos investigadores: (i) conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre um determinado área/assunto; (ii) conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular; e (iii) conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico. No nosso caso, pretendíamos essencialmente atingir os dois últimos objetivos.

A recolha baseou-se três documentos orientadores do Agrupamento: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (2015/2016). Foi ainda analisado o documento correspondente ao Plano de Turma e o relatório anual da Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário.

De referir que a documentação se encontrava disponível na página eletrónica do Agrupamento, pelo que a metodologia utilizada se pode considerar não interferente, ou seja, os dados são obtidos de forma a que a recolha não envolva contacto com os sujeitos sob investigação e, desta forma,

sem que estes condicionem as suas respostas por saberem que estão a ser estudadas (Lee cit. por Afonso, 2005).

Foi, também, analisada a legislação existente que, de alguma forma, envolve o diretor de turma.

4.3.1. Análise da Legislação

O DL n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968, cria o cargo de DT, conferindo-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do diretor de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do diretor de classe”.

Neste DL, o artigo 144º define que “haverá para cada turma um diretor de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar (...), apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias” e que “os diretores de turma serão designados pelo diretor da escola, preferentemente de entre os professores das turmas respetivas, podendo ter a seu cargo até quatro turmas.”, define ainda que este cargo é de aceitação obrigatória.

O artigo 145º estabelece como competências do DT:

- a) Presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar, quando não estiver presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com a família, de harmonia com o disposto no artigo anterior;
- b) Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas;
- c) Requisitar o material didático necessário para os diferentes grupos de disciplinas e velar pela sua utilização;
- d) Propor ao diretor ou, por seu intermédio, à Direção de Serviços do Ciclo Preparatório o que se lhe afigure de utilidade para o ensino e ação educativa dos alunos;
- e) Desempenhar com carácter permanente, por delegação do diretor, parte das funções deste, conforme o preceituado no regulamento interno da escola;
- f) Proceder em tudo de harmonia com as instruções superiores, assegurando a execução dessas instruções.

Após a entrada em vigor deste normativo, as competências do DT foram sendo alteradas ao longo do tempo, acumulando cada vez mais funções e responsabilidades (anexo 12).

Quadro 46 – Alterações legislativas ao cargo de DT

Ano	Normativo	DT
1968	Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro	Criação do cargo e definição de competências
1976	Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	Quem pode exercer o cargo
1977	Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro	(Re)define Funções/competências
1980	Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro	Criação CDT, (re)define Funções e Perfil
1992	Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	(Re)define Funções/competências
1999	Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho	(Re)define Funções/competências
2002	Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro	(Re)define Funções/competências
2005	Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro	Aumenta Competências
2016	Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho	Aumenta Competências
2018	Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	Aumenta Competências
	Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho	Mantém Competências

Em 2018, aparece paralelamente ao DL n.º 55/2018, de 6 de julho, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão. O DT é um dos elementos da equipa multidisciplinar e tem como competências:

- “... a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Elaborar o relatório técnico -pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;
- f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem(...)”.

Este novo diploma ainda está a dar os primeiros passos nas escolas e está a causar alguns constrangimentos, nomeadamente, no sentido em que os DT sentem que não estão devidamente preparados para as competências exigidas.

4.3.2. Análise dos Documentos do Agrupamento

No seu PE, o Agrupamento indica como missão “a prestação de serviços educativos e formativos eficazes, de qualidade e inclusivos, melhorando continuamente o seu desempenho, de forma a obter a satisfação de todos os intervenientes, numa explícita conceção de escola integradora de comunidade e assumindo, no exercício da sua função educativa, uma atitude de procura da excelência”.

Ao analisar o PE deparamo-nos com as seguintes metas: i) Promover o Sucesso Educativo; ii) Formar para a Cidadania; iii) Envolver a Comunidade; iv) Promover a Formação Interna e a Autorregulação e Avaliação dos Processos. Mais uma vez, a importância do DT está patente ao

estar envolvido muito diretamente em três delas (i, ii e iii) como podemos verificar, quando analisamos as funções/competências do DT.

Da análise feita ao RI do Agrupamento (anexo 13), verifica-se que, com as devidas adaptações o Agrupamento tem como competências para os DT as que os diplomas preveem, o que confirma o já referido na entrevista pela Diretora.

O Relatório Anual da Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário (2018/2019) refere como constrangimentos:

- i) Implementação da componente de currículo, transversal, de “Cidadania e Desenvolvimento”;
- ii) Não acompanhamento regular dos educandos por parte da maioria dos Encarregados de Educação;
- iii) O tempo de duas horas destinado às reuniões de CT não foi suficiente dado o número elevado de alunos por turma e os diferentes assuntos a tratar que exigiam tempo;
- iv) O documento “Plano de Turma”: é necessário clarificar os aspetos relativos ao seu preenchimento, nomeadamente na(s) áreas de competência prioritária, para a turma ou para o ano de escolaridade? aprendizagem e inclusão, a quem se destina?

Os constrangimentos apontados vêm reforçar o já transmitido pelos DT nos inquéritos, nomeadamente os demasiados alunos por turma e a falta de colaboração de Pais/EE.

Da análise ao Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (2015/2016), realçamos apenas uma referência ao trabalho do DT: “no que diz respeito à desistência e ao abandono, tem sido desenvolvido um trabalho articulado entre os diversos profissionais, destacando-se a atuação dos **diretores de turma** no acompanhamento dos alunos em situação de absentismo.”. Esta afirmação mostra o papel importante que o DT pode ter na integração do aluno na escola, uma das funções que reuniu a plena concordância dos respondentes no inquérito (100%).

5. Discussão dos resultados

Tal como foi referido anteriormente, a escolha deste tema resulta, em parte, da ideia de que o papel do DT é cada vez mais importante e determinante na organização escolar e no sucesso dos alunos.

A questão central do nosso estudo era saber se *os professores estão preparados para os atuais e para os novos desafios que se impõem ao cargo de diretor de turma*. Assim, e relembrando as questões de partida, pretendíamos saber:

- (i) Que lugar ocupa o DT na organização escolar?
- (ii) Qual a importância do DT como gestor e líder no processo educativo?
- (iii) Quais as funções/competências mais importantes do DT, previstas nos DL n.º 54/2018, de 6 de julho e DL n.º 55/2018, de 6 de julho?
- (iv) Quais são as principais limitações e constrangimentos no desempenho da função de DT?
- (v) Qual o perfil necessário para o desempenho do cargo de DT?

A nossa preocupação primordial foi a compreensão de um caso específico e não a generalização. Assim, o caso estudado apenas é importante pela sua singularidade e pelo proveito próprio que poderá capitalizar por via desta investigação.

Escolhemos entrevistar a Diretora do Agrupamento que, pelo seu conhecimento global da realidade da Escola, nos conseguiria fornecer informações importantes relativamente à ação destes atores educativos. Optámos ainda por entrevistar as Coordenadoras dos Diretores de Turma dos Ensino Básico e Secundário, pois, para além de estarem no terreno, são também elas diretoras de turma por obrigatoriedade do RI do Agrupamento, coordenam e supervisionam o trabalho dos restantes DT.

Os questionários ajudaram a ter uma perceção mais generalista da visão destes atores relativamente ao cargo que desempenham.

A utilização de uma metodologia mista, que implicou a aplicação de um inquérito por questionário e a realização de entrevistas, contribuiu para a diversificação das fontes, para o enriquecimento da informação recolhida, bem como para a triangulação de dados que vieram reforçar as conclusões que nos parece legítimo serem retiradas.

A escola é uma organização com uma missão educativa e pedagógica de grande responsabilidade social e essencial à formação dos alunos, enquanto seres humanos e cidadãos. As aprendizagens do aluno na escola devem, conseqüentemente, ir além das matérias constantes nos currículos. Deste modo, o pleno sucesso escolar vai além das aprendizagens decorrentes do plano curricular e dos resultados. Assumem igual importância as experiências e ensinamentos úteis para toda a vida e a integração do aluno na escola e também fora dela. A escola assume, assim, em maior ou menor grau, um papel fulcral no desenvolvimento e crescimento do aluno, devendo ser uma instituição cooperativa e cooperante, trabalhando em conjunto para o bem-estar e sucesso dos alunos.

Como já foi referido, a escola deve incutir nos seus alunos os valores que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e esta é uma tarefa de extrema exigência, pois falamos de:

- Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

(Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017)

Para atingir este grande objetivo, a escola deve procurar a eficácia e a eficiência, tendo como objetivo o sucesso integral dos seus alunos, seus principais alvos, mas não pode deixar de se preocupar com a satisfação profissional e pessoal dos demais intervenientes escolares: o sucesso de um aluno é o sucesso de todos. É a busca do sucesso dos alunos que motiva e faz mover os intervenientes escolares e, conseqüentemente, este constitui um indício do bom desempenho do diretor de turma.

Neste contexto, o DT tem uma multiplicidade de funções, nomeadamente relacionais e comunicacionais. A mais importante de todas as funções é a de promoção e coordenação de todo o processo educativo dos seus alunos. Este ator tem de instruir, formar e educar os seus alunos, coordenar e cooperar com os outros professores da turma e envolver os pais ou encarregados de educação, com vista ao mesmo objetivo comum: o sucesso dos alunos e consequente sucesso da Escola.

Assim, o papel do DT na organização escolar é muito importante, podendo relembrar-se o referido no Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho:

“Na promoção do sucesso educativo atribui-se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos”.

Nesta afirmação, relembramos a importância do DT enquanto gestor responsável pelas medidas e estratégias aplicadas com vista ao sucesso dos alunos.

No entanto, nas entrevistas este conceito de gestão não é claramente atribuído ao DT, talvez porque o conceito de gestão está ligado, essencialmente, à gestão financeira da organização, à gestão de recursos humanos e à gestão pedagógica, uma tríade gestionária essencial à escola. Assim, a gestão, em sentido amplo, parece estar mais associada à direção escolar, pelo que, durante as entrevistas, se considera a gestão da turma e dos problemas inerentes a esta serem uma forma menor de gestão.

Ainda assim, nos dados recolhidos foi possível encontrar referências aos 10 papéis do gestor, segundo Mintzberg (1986), divididos em três categorias:

▪ *Interpessoal*

- *Representante* – representa o conselho de turma e a escola;
- *Líder* - responsável pela coordenação, motivação e orientação dos alunos, pela cooperação entre os professores do conselho de turma e pelo envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar;
- *Agente de ligação* - mantém a rede de comunicação, sendo o elo entre a escola e a família.

▪ *Informacional*

- *Monitor* - Responsável pela recolha de toda a informação relativa à organização, a cada aluno da sua turma.
 - *Difusor* - Responsável pela comunicação de toda a informação recolhida junto do CT.
 - *Porta-voz* - Transmite informações aos encarregados de educação ou a outras entidades exteriores à escola.
- *Decisional*
- *Empreendedor* - Coordena todas as atividades da turma e ação do CT.
 - *Mediador de conflitos* - Mediador de conflitos, entre os diversos atores – professores, alunos e encarregados de educação.
 - *Distribuidor de recursos* – Tenta encontrar recursos necessários à concretização dos objetivos e à realização das atividades;
 - *Negociador* - Toma decisões relacionadas com a sua turma de modo a promover o sucesso escolar.

Podemos encontrar estas referências quando são elencadas as funções do diretor de turma, funções que podem fazer a diferença no percurso escolar de um aluno e que são consideradas fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

O DT é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, envolvendo alunos, professores e encarregados de educação. Cabe ao DT estabelecer a ligação entre os diversos intervenientes na relação educativa, pelo que funciona como o suporte de coordenação das equipas de trabalho, que planificam e coordenam as estratégias a implementar. O DT distribui informação e articula todas as atividades e recursos ao seu dispor, para uma real eficácia das medidas estabelecidas para o sucesso educativo dos alunos. Deste modo, para que o trabalho do DT não seja apenas um trabalho mecânico de cumprimento de regras e imposições legais, e para que este possa agir como um verdadeiro gestor, tem de possuir flexibilidade para agir de acordo com a realidade que encontra, utilizando o diagnóstico que fez para poder traçar uma linha condutora que o leve a atingir os objetivos desejados.

O DT exerce um papel indispensável no quadro da gestão escolar a vários níveis e com elevada importância, não apenas no processo pedagógico, no qual é um dos responsáveis pelo cumprimento dos objetivos do PE e contribui para a elaboração, execução e promoção do PAA. O DT deve ser, fundamentalmente, um educador, coordenador, orientador e gestor, como, o é por exemplo, ao assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das

diferentes disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular. Deve também coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade, promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos.

Roldão (1995) defende que “o diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão do conselho de turma a que preside” (p. 4), partilhando assim da opinião de que o diretor de turma deve ser principalmente um gestor/coordenador de todo o processo educativo, que compreende os alunos e docentes do respetivo conselho de turma.

Por seu lado, Castro (1995) afirma mesmo que o diretor de turma é o “ator nuclear no processo educativo” (p. 144), que tem uma autonomia “relativa”, apresentando uma considerável margem de manobra e uma liberdade de ação, para as quais se lhe impõem responsabilidades acrescidas, resultando da sua “autoridade funcional”, ou seja; do modo como ele (re)interpreta e aplica as regras formais, do modo como cria e recria as regras alternativas, do modo como comunica com todos os autores como quem interage (alunos, professores, pais/encarregados de educação, direção, pessoal não docente e outros elementos da comunidade local), da sua capacidade para resolver problemas, do modo como procede à divulgação da informação (que deve estar, a todos os níveis, atualizada), da disponibilidade, empenho e capacidade de empatia que manifesta e da capacidade que revela para dinamizar e coordenar projetos (na turma, na Escola ou no meio) tendentes à promoção do sucesso educativo dos alunos (p. 145).

Também para Zenhas (2006), o DT ocupa uma posição importante na gestão intermédia da escola, pois compete-lhe estabelecer relações entre a família e a escola, estando-lhe atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu desenvolvimento global e não apenas académico) e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e os encarregados de educação.

É ainda de extrema importância que o DT, no âmbito das competências enquanto coordenador do CT, dinamize a planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as atividades a promover em todas as áreas e disciplinas, uma vez que a este órgão cabe pronunciar-se sobre as propostas apresentadas pelos docentes que as lecionam e assumir responsabilidade coletiva sobre todos os atos de cada elemento do CT, nomeadamente no que diz respeito à avaliação dos alunos.

Lima (1995) reclama um maior reconhecimento e valorização formal e institucional para este gestor intermédio, sublinhando que, para além de proporcionar a coordenação horizontal entre os professores da turma, o desenvolvimento de processos de avaliação e dos processos disciplinares

dos alunos, é o depositário da informação e documentação e ainda desempenha a função de “cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado corpus de regras” (idem, p.13), que é suposto conhecer, cumprir e fazer cumprir.

Marques (2002) acrescenta ainda que o papel do DT não se pode limitar à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos, devendo facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação das normas, valores e atitudes, intervir na construção do projeto da turma e desencadear e motivar o envolvimento dos EE na escola. Segundo Coutinho (1994), “o diretor de turma é, na escola, o elemento formalmente individualizador e integrador da educação” (p.15).

Ao DT são formalmente atribuídos dois tipos de competências: promover e maximizar a articulação entre os outros professores da turma, os alunos e encarregados de educação e a responsabilidade de promover a participação destes nas atividades desenvolvidas na turma (Zenhas, 2006).

A proximidade do DT com os alunos permite-lhe ter uma visão mais clara e objetiva dos aspetos determinantes para o seu sucesso escolar. O sucesso escolar, enquanto conceito abstrato e subjetivo, é um fenómeno dotado de múltiplas dimensões e vertentes que se interligam e determinam o seu grau.

A escola de hoje é uma escola mais autónoma, dominada pelo conceito de gestão democrática e participativa, na qual todos têm voz e a sua opinião é valorizada, pelo que é pautada por lideranças dispersas, sendo o DT um desses líderes dispersos, levando a cabo uma liderança e gestão participativas da sua turma, ouvindo os seus alunos na tomada de decisões que concernem à turma.

Só com o DL nº75/2008, de 22 de Abril, o conceito de líder e de liderança começa a ganhar novos contornos e a assumir relevância. As lideranças dispersas e de cargos intermédios assumem uma importância crescente e gradual. A liderança é hoje, mais do que nunca, uma competência partilhada, como resultado da gestão participativa das escolas, que implica o envolvimento de todos na escola.

Segundo os inquiridos, cada DT deveria ser um líder consoante o tipo de personalidade ou perfil que tem.

Também aqui reconhecemos, nas respostas dos nossos inquiridos, as capacidades / competências do líder enunciadas por Sergiovanni, (2004a): (i) sentido de propósito; (ii) manutenção da harmonia; (iii) institucionalização de valores; (iv) motivação; (v) gestão; (vi) capacitar; (v) modelos; e (vi) supervisionar. Todas elas consideradas essenciais para o bom funcionamento de

todo o processo, nomeadamente no que diz respeito aos alunos, professores e pais/encarregados de educação.

Cada DT é líder e gestor consoante as suas características. Ou seja, os DT não são todos iguais, ainda que as suas competências e áreas de atuação estejam legalmente previstas, têm formas de atuação diferentes. O DT adapta a sua forma de atuação, de liderança e de gestão, mediante as contingências com que se depara, numa clara alusão à abordagem da liderança situacional ou de contingência: o líder conforma ou adapta o seu estilo de liderança à situação em causa e ao nível em que os seus interlocutores se encontrem.

O sucesso escolar dos alunos é indissociável do sucesso da organização, não se reduzindo apenas ao sucesso individual de cada aluno. O sucesso escolar dos alunos é o culminar do trabalho dos intervenientes escolares e constitui uma forma de sucesso, satisfação e motivação para todos.

O DT surge, neste contexto, como interlocutor privilegiado diante dos sucessos e insucessos dos alunos da turma que dirige. O foco do DT é o indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos e o seu acompanhamento, assistindo-se, pela existência deste cargo, à oportunidade de personalização dos métodos de transmissão de conhecimentos e interação com a turma dirigida.

O trabalho de equipa é, de resto, um dos aspetos que o DT deve enfatizar na concretização da sua missão de acompanhamento aos alunos. O trabalho em equipa entre todos os professores é fundamental para que todo o processo se realize em plenitude.

A liderança participativa pode constituir para a escola, enquanto organização, uma solução a seguir, dado que poderá aumentar o empenho e a satisfação dos seus atores. O mesmo se pode dizer em relação à gestão: uma gestão participativa e democrática tem revelado ser o caminho a seguir e a solução mais viável para todos os desafios com que a escola atual se depara.

Apesar da liderança se ter tornado importante para a gestão e tenha uma relação estreita com ela, a verdade é que liderança e gestão não são a mesma coisa, os conceitos são diferentes: liderança é a ação de influenciar os outros a concretizarem os fins desejáveis e necessários à organização, enquanto a gestão se centra no funcionamento e na manutenção eficientes e eficazes da organização, como já anteriormente foi visto. O líder leva os seus membros a alcançarem os objetivos definidos, enquanto o gestor administra, implementa estratégias, avalia os desempenhos e dirige a organização, tentando manter o equilíbrio organizacional. Portanto, a liderança influencia as pessoas e a gestão centra-se na manutenção do equilíbrio organizacional.

A liderança do DT será tanto mais eficaz quanto mais este conseguir envolver os alunos no seu projeto, motivando-os a alcançarem um bom desempenho, levando-os desta forma a sentirem-se parte da turma e de um projeto comum, o bom desempenho e o sucesso escolar.

Este sentimento de pertença à turma e envolvimento nesta, bem como a perceção do DT como líder, fazem com que estes assumam um papel mais ativo, com vista a assumirem aquilo que é proposto pelo perfil do aluno.

Tendo o DT como função incutir nos alunos os valores constantes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, anteriormente referidos, é importante que os CT sejam verdadeiras equipas educativas. Assim, o estado de espírito positivo torna-se especialmente importante, quando estamos a trabalhar em equipa, ou seja, a capacidade do líder para induzir entusiasmo e espírito de colaboração pode ser determinante para o sucesso do grupo (Goleman *et al*, 2003), que no caso das escolas abrange o sucesso de todos os intervenientes no processo educativo.

O DL 55/2018, de 6 de julho, trouxe à escola uma nova forma de pensar o currículo e a sala de aula o que, conseqüentemente, obriga todos os atores, nomeadamente o DT, a refletir, em conjunto, sobre os desafios, as exigências e as implicações que este projeto tem no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Apesar deste ser um grande desafio, no Agrupamento onde foi realizado o estudo ainda estão a ser dados os primeiros passos, o que é visível nas respostas dos DT, contrariamente à visão da Diretora do Agrupamento, que assume a grande reviravolta que este projeto traz para a vida das escolas.

Já no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, o DT é um dos elementos da equipa multidisciplinar e vê as suas competências aumentar. Para este facto já estão despertos os DT que apontaram este normativo como um dos responsáveis pelo aumento das suas funções nas escolas. No entanto, muito trabalho há ainda por fazer em relação a este normativo e as escolas ainda se estão a organizar, segundo uma das entrevistadas.

O cargo de DT é considerado, simultaneamente, desafiante e difícil, uma dicotomia que implica uma dedicação, gosto e motivação no seu desempenho.

Considerado volumoso e complexo, o trabalho do diretor de turma é ainda marcado pelo trabalho burocrático que foi apontado como um dos principais obstáculos no exercício deste cargo, dado que a burocracia excessiva do cargo dificulta a dedicação ao principal foco do DT: o acompanhamento dos alunos da turma. Alguns documentos como o PT, fundamental para a gestão e coordenação das atividades da turma, acabam por se tornar, no ponto de vista de alguns DT, documentos estáticos cujo papel é meramente burocrático. Assim, cabe às escolas mudarem estas perspetivas e tomarem as devidas decisões com vista a tornarem a função do DT menos burocrática e mais proativa.

Este aspeto contribui para que a escassez de tempo seja apontado por todos os participantes no estudo como o maior constrangimento ao trabalho do DT, ou seja, a quantidade de funções associadas ao cargo e as outras tarefas que pertencem ao quotidiano do professor fazem com que os docentes que abraçam este cargo se sintam, por vezes, soterrados em tarefas e responsabilidades.

Outros aspetos a melhorar, dignos de registo, relacionam-se com o reforço do seu poder e da sua autonomia e ainda com o maior envolvimento dos pais, coadjuvando o exercício das suas funções, partilhando responsabilidades e formando uma verdadeira equipa com a organização escolar.

Finalmente elegemos a formação como outro constrangimento importante. No entanto, a formação do DT não pode ser pensada em abstrato, ou apenas fundamentada nos normativos que regulam o seu papel, mas a partir das situações vividas na realidade, nas quais os saberes técnicos, pedagógicos e científicos ganham sentido na sua articulação com as práticas, e, como afirmam as entrevistadas, a experiência é a melhor formação.

No que respeita à preparação para o cargo de DT, é perceptível que existem qualidades/capacidades que são importantes para o desempenho do cargo, mas a afirmação de uma das entrevistadas coloca uma provocação: "eu acho é que, normalmente, um bom professor só não é um bom diretor de turma, quando ele próprio se nega a isso". Será que o perfil de um bom DT não é o perfil de um bom professor?

As qualidades/capacidades do DT selecionadas pelos inquiridos são: capacidade de relacionamento, capacidade de prever situações e solucionar problemas, espírito metódico e dinamizador, assertividade, disponibilidade, ter uma mente aberta, humildade, capacidade de trabalho, empatia, ser trabalhador. É ainda referida a necessidade de estar atento à nova legislação, numa alusão às constantes mudanças de legislação de que as escolas têm sido alvo. É de salientar que as qualidades/capacidades mencionadas não muito diferentes das definidas pela Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, que refere que o DT deve ter, nomeadamente, a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas.

Considerações finais

O Diretor de Turma constitui uma peça essencial na relação interna entre o aluno/turma e o grupo de professores (CT), bem como na relação externa estabelecida com os pais/EE e outras entidades.

Com o presente estudo, percebemos que o papel deste ator é fundamental na vida da escola, tendo a seu cargo uma panóplia de funções que são, muitas vezes, difíceis de cumprir com as condições que têm neste momento.

Na organização escolar, o DT é o elemento formalmente individualizador e integrador da educação (Coutinho, 1994). Sendo este um papel de tamanha importância, deveria ser mais valorizado pelo sistema, no sentido de preparar os docentes para o desempenho do seu cargo, reconhecendo-lhe ao mesmo tempo, o papel de líderes intermédios.

O DT exerce o seu cargo com incerteza pessoal e profissional, o que poderá comprometer o sucesso da sua intervenção e, por consequência, o sucesso da ação pedagógica.

Para que um DT se encontre completamente preparado para o exercício deste cargo, é fundamental ter conhecimento da legislação e das funções que dela decorrem, mas não é o suficiente. É necessário socorrer-se de todos os recursos que sustentem o seu trabalho, desde professores, pais, alunos, pessoal não docente, coordenadores de diretores de turma, direção da escola. É fundamental a sua atuação como um agente que seja capaz de incorporar todos aqueles que consigo trabalham, com o objetivo de implementar uma cultura de escola que a constitua como uma organização de identidade própria.

O DT é o gestor intermédio que se apresenta, muitas vezes, como o próprio rosto da escola.

O perfil do DT é importante para o sucesso do seu trabalho. A mesma ideia é defendida por Sá (1996), que refere que o que verdadeiramente conta são “as qualidades pessoais”, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, pois “o bom diretor de turma” é aquele que é um líder natural.

A Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, traça um perfil desejável para um diretor de turma, que deverá ser um docente com algumas qualidades, como a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas. As capacidades enunciadas só são, muitas vezes, adquiridas, como é referido no estudo, com a experiência profissional, pois apesar da preparação científica e pedagógica de cada docente, existem características que só se adquirem mediante os desafios que vão surgindo.

Os principais fatores limitadores ao exercício da atividade do DT prendem-se com o tempo reduzido que os docentes dispõem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, o excesso de alunos por turma e a dificuldade que sentem em assumir a sua autoridade na coordenação dos professores da turma.

O DT carece de uma preparação que lhe seja útil para dar resposta a todas as valências que são da sua responsabilidade. Para além de conhecer a legislação, ele necessita de ter uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa. Urge conhecer formas dinâmicas de desempenho da atividade do DT, no que concerne à forma como ultrapassam e superam as suas limitações e os seus constrangimentos. É importante que, a nível normativo, existam critérios rigorosos, visando proporcionar ao docente que exerce este cargo todas as condições organizacionais e competências profissionais para o desempenho das suas tarefas.

No entanto, no meio de tantas limitações, também existem fatores positivos, o principal prende-se com as marcas positivas que os DT conseguem deixar na vida dos seus alunos, principalmente quando conseguem fazer a diferença e o sucesso é alcançado.

Ficaram, no entanto, muitas questões por responder. Nomeadamente no que toca ao trabalho do diretor de turma no terreno. Seria importante observar a atuação de um DT no seu dia a dia para ter uma perceção mais fidedigna do seu trabalho, em particular dos processos de gestão e liderança em contexto escolar. Nos questionários poderiam ainda ter sido colocadas questões relativas ao modo de atuação em situações concretas, de modo a perceber a forma de reação perante um caso objetivo.

Os restantes professores, alunos e EE poderiam dar o seu contributo numa possível investigação para se tentar perceber qual ao seu sentimento em relação a este ator do nosso sistema educativo, contribuindo para uma visão gradualmente mais aprofundada e completa desta temática.

Na Escola atual é de interesse particular e fundamental o sistema organizacional no qual se insere o cargo de DT, pelo que é pertinente e importante refletir-se sobre as múltiplas funções que lhe são atribuídas e o papel que lhe está destinado.

Consideramos assim que:

“A chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas. Se nos quisermos assegurar de que os nossos professores recebem apoios adequados e que os nossos alunos se desenvolvem, temos de conceder a uns e outros a prioridade das nossas preocupações” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.13).

Relativamente à Escola nunca nos podemos esquecer que não se encontra:

“numa torre de marfim rodeada pelo vazio, pelo contrário vive mergulhada no mundo envolvente” (Silva, 2010, p. 27) e, por isso, está sujeita aos vários desafios e oportunidades; expectativas e perplexidades; interações variadas, algumas das quais potenciam a sua ação, enquanto outras as limitam, é neste processo não linear que o futuro obrigatoriamente se vai construindo (idem, 2010).

Por fim, não podemos deixar de relembrar as palavras de dois grandes autores que afirmam que “O Ser Humano é aquilo que a educação faz dele” (Immanuel Kant) e que “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tão pouco sem ela a sociedade muda” (Paulo Freire).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J. (coord.) (1994). *A outra face da escola*. Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospetivo de análise da política educativa. *Inovação*, 12, (3) , 45-64.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). Education For All: Make it Happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Educação Especial. 3-15. Birmingham. Inglaterra.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto. ASA Editores, S.A.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (org) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto editora.
- Azevedo, J. (2013). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. In Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Machado, J. & Matias, A. (org.). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (39-54) Disponível em

<http://www.fmleao.pt/ficheiros/Melhorar/Melhorar-a-escola.pdf>. Consultado em 27 de dezembro de 2018.

Baptista, I. & Abrantes, P. (2015), *Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos*. Revista Lusófona de Educação (43-58). Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34941152004>. Consultado em 24 de fevereiro de 2019.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edição Revista e atualizada. Lisboa: Edições70.

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In J. Barroso (Org.) *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, M. & Leite, C. (2011). O currículo na sociedade do conhecimento: desafios, exigências e dilemas da profissão professor. *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía* (p. 1985-1995)

Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4ª Edição. Colecção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Bennett N., et al. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools*. National college for School. Disponível em https://dera.ioe.ac.uk/5118/14/download_id%3D17364%26filename%3Drole-purpose-of-middle-leaders-in-schools-full-report_Redacted.pdf. Consultado em 20 de março de 2019

Bennis, W. (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar: a conspiração inconsciente continua*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* [Cómo mejorar los centros educativos] (José Carlos Eufrásio, Trad.). Porto: ASA. (Trabalho original em espanhol publicado em 1999)
- Boavista, C. & Sousa, O de. (2013). *O Diretor de Turma: perfil e competências*. Revista Lusófona de Educação, 23, 77-93.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Londres: National College for School Leadership.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional. O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Universidade de Évora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. (Org. Rui Canário). Lisboa: Educa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para a Autoaprendizagem* (2 ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E. (2000). O Diretor de Turma. *Revista “O Professor”*, nº 69, III Série, Abril – Junho, pp. 1-13

- Castro, E. (1995). *O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas: O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- Chase, C. (1992). *O Gestor como Líder*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Chiavenato, I. (2008). *Recursos humanos: o capital das organizações*. 8ª edição – 4ª reimpressão. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional. Dinâmica do Sucesso das Organizações*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, Lda.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, Volume 15, número 1, pp. 221- 244.
- Coutinho, M. (1994). *“O papel do diretor de turma na escola actual”*. Porto: Porto Editora.
- Costa, E., Almeida, M. & Pinho, A. (2017). Papéis do Gestor Escolar, Liderança e Desafios Organizacionais do Projeto-Piloto de Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo em Portugal. In M.A. Cohen (org.). *Supervisão, Liderança e Inclusão* (pp.267 – 276). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.
- Costa, E. (2014) Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola, in Conselho nacional de Educação, *Estado da Educação 2014* (254-261). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, H. (2013). *Enquadramento legislativo da relação família/escola ao longo dos 100 anos da República Portuguesa*. Lisboa: Instituto Jean Piaget. Disponível em http://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/colecoes/working-papers/populacao-e-prospectiva/enquadramento-legislativo-da-relacao-familia-escola-ao-longo-dos-100-anos-da-republica-portuguesa/CEPESE_WP_Abril_13.pdf Consultado em 3 de março de 2019.

- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (1996a). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.15 – 33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa J. A. & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. Disponível em:
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17485/1/A%20lideran%C3%A7a%20na%20gest%C3%A3o%20das%20escolas.pdf> Consultado a 10 de janeiro de 2019.
- Cunha, M., Rego, A. & Cunha, R., Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento Organizacional e Gestão*. 6ª Edição. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Cunha, M. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). Successful leadership: a review of the international literature. CFBT. Education Trust. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf> Consultado a 23 de novembro de 2018.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o publico e o privado. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Etzioni, A. (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Fachada, O. (2014). *Liderança: A Prática da liderança. A Liderança na Prática*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. Repositório Científico de a Universidade de Évora. Disponível <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>. Consultado a 10 de dezembro de 2018.
- Favinha, M. (2010). *Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma*. Ensino Em-Revista, 17 (1), 177-201.
- Ferreira, V. (1999). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. (2000). Liderança escolar e comunicação relacional. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (32). Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Ferreira, F. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1992), O Dilema Organizacional da Escola de Massas. In *Revista Portuguesa da Educação* 5 (3) (pp. 23-48). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização de escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.185- 199) Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Freire, P. (1996). Educação e Participação Comunitária. In *Inovação*, Vol. 9, nº 3 (pp. 305 – 312). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Garcia, M. (1994). *Multiprofissionalismo e intervenção educativa – As escolas, os projetos e as equipas*. Porto: Edições ASA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. - 2ª edição. Rio Tinto: Edições ASA.
- Givens, Roger, J. (2008). Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes. Disponível em https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/issue1/ELJ_V1Is1_Givens.pdf
Consultado em 10 de maio de 2019.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: A. Nóvoa (Org., *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gois, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2003). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional das Organizações*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D. (2000), Leadership That Gets Results, *Harvard Business Review*, 78, Boston: HBS Publishing Corporation, pp. 78-90

- Good, T. & Weinstein, R. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: A. Nóvoa (Org., *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora, Lda..
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (29). Porto Editora.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Coleção Ciências da Educação Século XXI (11). Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Editora Mcgraw Hill.
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?* School Leadership and Management, vol.23, nº 3, pp. 313-324.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hooper, A. & Potter, J. (2005). *Liderança Inteligente. Criar a paixão pela mudança*. 3ª edição. Lisboa: Atual Editora.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Ketele, J. & e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kouzer, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas, SA
- Lafond, M. (1997). “*A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas praticas, novos desafios para as escolas e para a administração*”. In: *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto. ASA Editores, S.A.
- Lessard-Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª ed. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, A., Barrosa, L. (2008). *A comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Machado, M., Pacheco, J. & Seabra, F. (2014). Impacto e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias, *Atas do XII Congresso da SPCE, UTAD, Vila Real*, pp. 215-225.
- Marques, R. (1990). *O diretor de turma – o orientador da turma*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1992). *A direção de turma – integração escolar e ligação ao meio*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. (1998). *Autonomia e cultura de responsabilidade*. In *Autonomia das Escolas – Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Marto, M. (1999). *O diretor de turma e os alunos – Proposta de atividades*. Porto: ASA Editores II, SA.
- Mendonça, C. (2009). *O Diretor de Turma Líder e Facilitador da Relação Educativa*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Observação e Análise da Relação Educativa. Universidade do Algarve.
- Mintzberg, H. (2007). *Gestores, não MBAs*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Mintzberg, H. (1986). *Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato*. São Paulo: Nova Cultural.
- Morgado, A. (2005). *Educação – Mudar é Possível. O que falta? Recursos ou políticas?* Lisboa, Fundação Liga & Gradiva publicações, Lda.
- Morgado, J. & Pinheiro, J. (2011). Lideranças Intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. In *Atas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Páginas.535 -545. Universidade do Minho.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. & Ventura, A. (1999) *Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf> . Consultado em 25 de novembro de 2018.

- Nóvoa, A. (1992). “*Os professores e as suas histórias de vida.*” In: A. Nóvoa (Org., *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *O passado e o presente dos professores*. In: *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006) Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J., Pacheco, J. (org.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de tese*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, M. & Oliveira, V., (2003). *Manual do Diretor de Turma – Contextos, Relações, Roteiros*. Porto, ASA Editores, S.A..
- Pestana, C. (1990). “*Como se forma a autoestima.*”. *Cadernos de Educação e Infância* nº 13
- Pires, E, Fernandes, S. & Formosinho, J., (1998). *A construção Social da Educação Escolar*. 2ª ed. Rio Tinto: Edições ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª ed. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. & Cunha, M. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Rego, A. & Cunha, M. (2007). *A essência da liderança: Mudança, Resultados, Integridade*. 3ª Edição. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Rocha, C. (2000). Perspetivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).

- Roldão, M. (1995). *O Diretor de Turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Curricular.
- Sá, V. (1997). “*Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do Diretor de Turma*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (1996). “*O Diretor de Turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes*”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, pp.139-162.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial. In *Revista da Educação*, 7, (1), 49-64.
- Sarmiento, M. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago, N., Carvalho, M.; Vilela, R. (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspetivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179) - 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- Sarmiento, M. (1993), *A Escolas e as Autonomias*. Porto: Edições ASA.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto, ASA Editores II, S.A..
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da Liderança*. Coleção perspectivas atuais/educação. Porto: Edições ASA.

- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. Disponível em: http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias da Investigação-Ação*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*, (2.^a Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw Hill.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Madrid: McGraw-Hill
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste.Gulbenkian.
- Vaciago, C. (2005). *As Regras da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vickery, M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Welch, J. (2005). *Vencer*. Lisboa: Atual Editora.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Zenhas, A. (2006). *Diretor de turma – Perfil: procura-se*. Disponível em <https://www.educare.pt/opiniaao/artigo/ver/?id=11967&langid=1>. Consultado em 22 de outubro de 2018.

Documentos

Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Despacho Normativo n.º 18/2006

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Despacho Normativo n.º 24-A/2012

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto

Anexos

Anexo 1 - Roteiro normativo após o aparecimento do diretor de turma

Ano	Normativo	Descrição
1968	Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. O ciclo preparatório do ensino secundário situa-se na imediata sequência do ciclo elementar do ensino primário, como forma de ampliação da cultura geral de base, adequada especialmente ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo subsequente do ensino secundário, e como instrumento de orientação dos alunos na escolha desses estudos, a partir da observação das suas tendências e aptidões.
1976	Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece a regulamentação da gestão das escolas. Define competência deliberativa e funções executivas e faz a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.
1977	Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, como disposto no artigo 56.º do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro,
1980	Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias. (revoga a Portaria 679/77, de 8 de Novembro, exceto no que se refere a matéria disciplinar, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente portaria).
1986	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> Lei de Bases do Sistema Educativo. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.
1991	Decreto-lei n.º 172/91, de	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

Ano	Normativo	Descrição
	10 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. <p>(revoga o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro e a Portaria n.º 674/77 de 3 de novembro)</p>
1992	Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa. Entende-se por estruturas de orientação educativa: Departamento curricular; Chefe de departamento curricular; Conselho de Turma; Diretor de Turma; Coordenador de ano; Diretor de instalações.
1998	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação <p>(revoga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio)</p>
1999	Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho	<ul style="list-style-type: none"> Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas. Entende-se por estruturas de orientação educativa: Conselho de docentes e Departamento curricular; Diretor de turma, Conselhos de Turma; Coordenador de ano, de ciclo ou de curso; Professor tutor.
2001	Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
	Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
2002	Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, em especial promovendo a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de saberes e competências.
	Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) Desenvolve-se com base numa conceção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagogias relativas à escola e ao trabalho de educação,

Ano	Normativo	Descrição
		ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.
2005	Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.
	Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, como estratégia de intervenção, com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.
2006	Despacho Normativo n.º 18/2006	<ul style="list-style-type: none"> Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico).
2008	Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.
	Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Institui um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. A este órgão colegial de direção - designado conselho geral - cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). <p>(revoga o Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho)</p>
2012	Decreto-Lei n.º 137/2012,	<ul style="list-style-type: none"> Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que

Ano	Normativo	Descrição
	de 2 de julho	aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
	Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Aplica-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
	Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> A presente portaria define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. Estabelece ainda os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos dos cursos referidos no número anterior, bem como os seus efeitos.
	Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. (revoga a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro) O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontram estatuídos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, promovendo, em especial, o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades.
	Despacho Normativo n.º 24-A/2012	<ul style="list-style-type: none"> Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos; e as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia.
2013	Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho	<ul style="list-style-type: none"> Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário Ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que contribuam para a integração no currículo de componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades.
2014	Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de	<ul style="list-style-type: none"> Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos

Ano	Normativo	Descrição
	setembro	estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. (revoga o despacho normativo n.º 24 -A/2012, de 6 de dezembro)
2015	Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar. (revoga o despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro)
2016	Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril	<ul style="list-style-type: none"> Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Responde à necessidade de, redefinindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, construir um modelo integrado de avaliação para o ensino básico que clarifique os propósitos da avaliação, que contribua para uma intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos, recolhendo informação sobre todas as áreas do currículo e que esteja centrado no dever de devolver às famílias, às escolas, aos professores e aos alunos informação detalhada sobre as aprendizagens.
	Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril	<ul style="list-style-type: none"> Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.
	Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
2017	Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho	<ul style="list-style-type: none"> Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018, São definidos os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. O projeto abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo no ano escolar de 2017-2018. Os destinatários do projeto são as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação.
	Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho	<ul style="list-style-type: none"> É homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Este Perfil constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.
2018	Decreto-Lei n.º 54/2018,	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto

Ano	Normativo	Descrição
	de 6 de julho	<p>processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. <p>(revoga o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)</p>
	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. <p>(revoga Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho)</p>
	Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <p>(revoga o Despacho normativo n.º 4 -A/2016, de 16 de junho)</p>
	Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. <p>(revoga o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril)</p>
	Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> Procede à regulamentação dos cursos científico -humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais Define as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. <p>(revoga a Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto)</p>

Anexo 2 - Questões de investigação, objetivos e eixos de análise

Questões de Investigação	Objetivos Gerais	Eixos de Análise
<ul style="list-style-type: none"> • Que lugar ocupa o DT na organização escolar? • Qual a importância do DT como gestor e líder no processo educativo? • Quais as funções/competências mais importantes do DT, previstas dos DL n.º 54/2018, de 6 de julho e DL n.º 55/2018, de 6 de julho? • Quais são as principais limitações e constrangimentos no desempenho da função de DT? • Qual o perfil necessário para desempenho do cargo de DT? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual o papel do DT na organização escolar; • Analisar a evolução do perfil, funções e competências do DT; • Caracterizar o papel do DT enquanto gestor e líder intermédio; • Identificar os fatores potenciadores e limitadores da ação do DT; • Conhecer o perfil de um DT. • Foram, assim, estabelecidos os seguintes eixos de análise: 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o enquadramento do DT na organização escolar, no atual quadro normativo; • Analisar as perceções dos atores relativamente à importância do DT enquanto gestor intermédio; • Identificar processos de liderança no modo como o cargo de DT é exercido.

Declaração de consentimento

Eu, _____ (identificação do/a inquirido/a), na qualidade de _____, declaro que autorizo, de forma voluntária, a utilização dos meus dados pessoais a recolher, através da inquirição, por meio de entrevista semidiretiva e gravação em suporte áudio, a tratar por Cristina Maria Castelhão Marques, para o trabalho de investigação, destinado à dissertação de Mestrado em Administração Educacional, intitulado de “O Diretor de Turma como gestor e líder intermédio – novos desafios”, a apresentar ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este trabalho pretende conhecer melhor as funções desta figura do nosso sistema educativo e entender quais as características e mudanças operadas nas funções e estratégias usadas pelo diretor de turma, face ao atual contexto de generalização do programa de autonomia e flexibilidade curricular.

Deste modo, todos os dados recolhidos, serão utilizados somente para fins da presente investigação educacional, não sendo utilizados/divulgados para outros fins, assegurando assim, a confidencialidade das declarações prestadas.

O/A inquirido/a: _____

_____, _____ de _____ de 2019.

Anexo 4 - Guião da entrevista - Diretora do Agrupamento

GUIÃO DA ENTREVISTA

Diretora do Agrupamento

Eixo de análise

1. Caracterizar o enquadramento legal do diretor de turma na Organização Escolar.
2. Analisar o papel do Diretor de Turma enquanto gestor intermédio.
3. Identificar processos de liderança no modo como o cargo é exercido.

Objetivos

1. Conhecer a opinião da Diretora do Agrupamento e analisar as representações que a mesma possui do papel do Diretor de Turma.
2. Compreender se existem fatores condicionantes ao exercício efetivo de funções do Diretor de Turma e, no caso afirmativo, conhecer esses fatores.
3. Conhecer as expectativas da Diretora do Agrupamento, no que concerne às novas funções do Diretor de Turma nas escolas.
4. Conhecer a perspetiva da Diretora de Agrupamentos relativamente às competências que devem integrar o perfil de um Diretor de Turma.

Legitimação da entrevista e motivação

- Informar do tema em estudo que motiva a entrevista, solicitando o seu contributo para que o mesmo se torne viável.
- Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado.
- Informar que o resultado da investigação ser-lhe-á dado a conhecer no final do trabalho em curso.
- Garantir o anonimato.
- Pedir autorização para que a entrevista seja gravada.

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
A - Identidade da Direção do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> Caraterizar o percurso profissional do Diretor. 	1. Qual o tempo total de serviço? 2. Enquanto professora, quais as disciplinas/níveis de ensino que lecionou? 3. Há quanto tempo exerce funções nesta escola? 4. Quantos anos da sua carreira dedicou/dedica ao cargo de Presidente do Conselho Executivo ou Diretora?	
		5. Que outros cargos desempenhou?	<ul style="list-style-type: none"> Desempenhou ao longo da sua carreira o cargo de Diretor de Turma? Em caso afirmativo, durante quanto tempo exerceu o cargo? Quais os aspetos positivos no desempenho desse cargo? Quais os aspetos negativos no desempenho desse cargo? Alguma vez desempenhou o cargo de Coordenador dos Diretores de Turma? Em caso afirmativo, durante quanto tempo exerceu o cargo? Quais os aspetos positivos no desempenho desse cargo? Quais os aspetos negativos no desempenho desse cargo?
B – Funções do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as funções de Diretor de Turma valorizadas; Conhecer as condições requeridas e efetivas para o desempenho do cargo de Diretor de Turma; Identificar fatores que condicionam / favorecem a atuação 	1. Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo Diretor de Turma no Agrupamento que dirige? 2. Pensa que existe uma convergência no que diz respeito às funções legalmente atribuídas ao Diretor de Turma e as que são, efetivamente, concretizadas na escola? 3. A que se destinam as quatro horas de trabalho do Diretor de Turma? Explique as razões estiveram na base dessa decisão.	<ul style="list-style-type: none"> Das funções referidas, quais as que considera mais importantes? Em caso negativo, pensa que as funções desempenhadas pelo Diretor de Turma são em maior ou menor número do que as que são previstas por lei? Considera que o número de horas destinadas às funções de Diretor de Turma são suficientes? Concretize.
		4. O Agrupamento que dirige dispõe de: <ul style="list-style-type: none"> a) Gabinete de trabalho exclusivamente para Diretores de Turma? b) Gabinete(s) destinado(s) ao atendimento dos Encarregados de Educação? 	

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
	do Diretor de Turma.	<p>5. Neste Agrupamento existe a figura de Coordenador de Diretores de Turma?</p> <p>6. Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo Coordenador de Diretores de Turma no Agrupamento que dirige?</p> <p>7. Dada a complexidade deste cargo, existem, no Agrupamento, docentes com mais de que uma Direção de Turma? Se sim, quantos?</p> <p>8. O cargo de Diretor de Turma é normalmente atribuído respeitando a continuidade ao longo do ciclo?</p> <p>9. Considera que a implementação da Flexibilidade Curricular implicou uma alteração/acréscimo de funções para o Diretor de Turma nas escolas?</p> <p>10. Existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos Diretor de Turma?</p> <p>11. Concorda com a ideia de que a figura do Diretor de Turma reúne múltiplas competências e responsabilidades, face à ausência de preparação e formação específica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se processa a sua nomeação/ escolha? • Quais os critérios que levam à sua escolha/ nomeação? • Como é feita a articulação consigo? • Que funções desempenha o Conselho de Diretores de Turma? • Quantas reuniões de Conselho de Diretores de Turma se realizam em média, por ano letivo? • Se sim, pensa que há vantagens nessa continuidade? • Quais? • Porquê? • Qual a sua opinião sobre esta redefinição de funções? • Quais são esses fatores? • Existem estratégias que poderão ser postas em prática de modo a melhorar o exercício das funções do Diretor de Turma? • Quais são essas estratégias? • Em que áreas de formação? • Essa formação deveria ser na formação inicial ou ao longo da carreira profissional?
C – Atuação do	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto gestor. 	<p>1. Considera o cargo de Diretor de Turma um cargo de gestão intermédia?</p> <p>2. Que características considera necessárias para que o Diretor de Turma seja um considerado um gestor intermédio?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explícite. • Que consequências podem estar diretamente ligadas ao sucesso deste cargo?

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
	<ul style="list-style-type: none"> Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto líder. 	3. Identifica no cargo de Diretor de Turma processos de liderança intermédia? 4. Que caraterísticas considera necessárias para que o Diretor de Turma seja um considerado um líder?	<ul style="list-style-type: none"> Considera que o desempenho do Diretor de Turma é um fator determinante na construção de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula? De que forma? Considera que o desempenho do Diretor de Turma é um fator determinante na construção de um clima de entreaajuda entre todos os professores da turma? De que forma? O Diretor de Turma fomenta o trabalho colaborativo envolvendo todo o conselho de Turma num compromisso único, com o propósito de alcançar as metas traçadas? De que forma? O Diretor de Turma medeia e facilita a resolução de problemas entre docentes, alunos e Encarregados de Educação e Pessoal não Docente? Como é percecionado pelos restantes elementos da comunidade escolar (Encarregados de Educação, pessoal não docente, entidades parceiras, ...) o trabalho de Diretor de Turma? De que forma a atuação do Diretor de Turma poderá influenciar o desenvolvimento integral dos alunos?
		5. Considera que neste agrupamento existem Diretores de Turmas que são líderes?	<ul style="list-style-type: none"> Explicita? Indique as caraterísticas que identifica num desses casos.
D - Perfil do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o perfil de Diretor de Turma. 	1. Considera que, em geral, o Diretor de Turma é uma figura de relevância e utilidade no ensino? 2. Considera que a figura do Diretor de Turma é valorizada no Agrupamento? 3. Considera que qualquer docente reúne condições para ser Diretor de Turma? 4. É da opinião que os Diretores de Turma deveriam possuir formação específica para o desempenho do cargo?	<ul style="list-style-type: none"> Explicita a sua opinião. Como é possível verificar esse reconhecimento? Concretize. Em caso afirmativo, em que áreas?

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
		5. Seria possível delinear um perfil, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de Diretor de Turma?	<ul style="list-style-type: none"> Foi com base nesse perfil que definiu os critérios de seleção dos Diretores de Turma no Agrupamento que dirige? Porquê? Qual o perfil de Diretor de Turma que prevalece no Agrupamento que dirige?
Investigadora – Grau de satisfação relativo ao desempenho dos Diretores de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Aceder às perceções sobre a qualidade do trabalho do Diretores de Turma 	1. Como classifica o desempenho dos Diretores de Turma deste Agrupamento no que diz respeito ao envolvimento que os mesmos apresentam?	
		2. Como classifica a capacidade de relacionamento dos Diretores de Turma com diferentes membros da comunidade Educativa?	
		3. Sente-se satisfeito com o desempenho dos Diretores de Turma relativamente ao tratamento dos problemas pedagógicos e disciplinares dos alunos?	<ul style="list-style-type: none"> Alunos Outros professores; Pessoal Não Docente Encarregados de Educação? <ul style="list-style-type: none"> Como classifica o atendimento que o Agrupamento proporciona aos Encarregados de Educação? Como classifica o desempenho dos Diretores de Turma quanto ao incentivo relativamente às famílias, no sentido de participarem nas atividades escolares? Explicite a sua resposta
		4. Como avalia a atuação do Diretor de Turma face aos restantes professores da turma, nomeadamente, no que diz respeito processo ensino aprendizagem?	
		5. Como classifica o desempenho dos Diretores de Turma deste Agrupamento?	
F – Participação dos Diretores de Turma em Projetos	<ul style="list-style-type: none"> Perceber o envolvimento dos Diretores de Turma na vida e nos projetos do Agrupamento 	1. Considera que, neste Agrupamento, os Diretores de Turma estão envolvidos diretamente nos projetos pedagógicos? 2. O Coordenador de Diretores de Turma promove e dinamiza, no Conselho Pedagógico, a reflexão sobre a dinâmica e os resultados das reuniões de Diretores de Turma?	<ul style="list-style-type: none"> Existem Projetos Pedagógicos no Agrupamento nos quais os Diretores de Turma sejam os principais dinamizadores? Em que consistem esses projetos?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 5 - Entrevista à Diretora do Agrupamento

A entrevista foi efetuada na escola sede do Agrupamento. Esta entrevista teve a duração de sessenta e cinco minutos e quarenta e cinco segundos. Tentámos reproduzir de forma fiel as palavras do entrevistado, incluindo as pausas que reproduzimos pelo uso das reticências. Foi pedida autorização para a gravação, de modo a que, posteriormente, fosse mais fácil a transcrição.

Investigadora – Qual o tempo de serviço que possui neste momento?

E1 – Parece que estou no quadragésimo segundo.

Investigadora – Enquanto professora, quais foram as disciplinas ou níveis de ensino que lecionou?

E1 – Disciplinas: Português-Francês e sempre a nível do terceiro ciclo e secundário.

Investigadora – Sempre exerceu nesta escola, neste agrupamento?

E1 – Não, para além deste agrupamento, onde já estou há 32 ou 33 anos, acho eu, lecionei em mais três escolas.

Investigadora – E em relação à sua carreira. Para além de Diretora, também já teve o cargo de Presidente do Conselho Executivo? Há quanto tempo é que exerce estes cargos de gestão?

E1 – É assim, eu ainda fiz parte dos velhos conselhos diretivos durante 5 anos, depois fui vice-presidente de conselho executivo, acho que 3 anos também, 2 ou 3 anos, já não sei e, entretanto, diretora... ah! Fui também vice-presidente de uma CAP e como Diretora estou a exercer funções há 10 anos.

Investigadora – Em relação a outros cargos que desempenhou, há mais cargos que tenha desempenhado, enquanto docente?

E1 – Ui! Coordenadora de Departamento, antes disso não havia coordenadoras eram delegadas de grupo. Fui delegada de grupo, fui coordenadora de Departamento ... Orientadora de Estágio ... fui representante na Assembleia de Escola, que era o órgão que agora é o Conselho Geral, fui secretária, o que é que fui mais? ... e Diretora de Turma, também fui Diretora de Turma.

Investigadora – E foram vários anos?

E1 – Sim, sim, eu fui Diretora de Turma no Ensino Básico, mas poucos anos, porque a partir de uma determinada altura passei a lecionar só apenas secundário e aí fui diretora de turma ... 6 anos, começava no 10º seguia, tinha continuidade como diretora de turma até ao 12º.

Investigadora – E o cargo de Coordenador de Diretores de Turma?

E1 – Não nunca tive, não senhor.

Investigadora – Em relação ao cargo de diretor de turma, ... quais foram os aspetos mais positivos e negativos que considera?

E1 – Eu vou começar pelos positivos ... que eu se calhar reduzia a apenas a um, que era a possibilidade de me sentir mais próxima dos alunos e como tal poder, de facto, acompanhá-los melhor, poder ter algum papel, mais ou menos determinante, no seu percurso escolar. Agora o aspeto mais negativo, lamento dizê-lo, mas foi sempre o ter de gerir algum conflito ... sobretudo com pais ... e não pais/filhos, não tanto, mas sobretudo queixas de pais/professores ... ou até alunos/professores, isso é sempre mais difícil de gerir, mas também o fiz.

Investigadora – Agora algumas questões, já no âmbito de Diretora. Neste Agrupamento que dirige, neste momento, quais são as funções que são desempenhadas, que são pedidas aos diretores de turma?

E1 – As funções serão aquelas que, por inerência, incumbem ao diretor de turma, por uma inerência legal, obviamente. Tem de ser o diretor de turma a coordenar todo o trabalho que é realizado a nível da turma, das atividades da turma, ... não me parece que neste Agrupamento haja funções definidas diferentes daquelas que são o normal da atribuição de qualquer outro diretor de turma. Não sei.

Investigadora – Em relação às funções que estão no âmbito, então, do diretor de turma, qual é que considera, ou quais são mais importantes no trabalho...?

E1 – É assim, aquilo que eu penso que deva ser a função mais importante prende-se com o acompanhamento real que é feito do trabalho dos alunos e dos professores do Conselho de Turma e parece-me que aí é que há um ... alguma falha, uma coisa é o que deveria ser e aquilo que eu considero que é primordial, outra coisa é aquilo que de facto depois se consegue fazer a esse nível ... portanto, não sei se respondi, não, pois não, habitualmente onde é que, o que é que me tinha perguntado?

Investigadora – Quais eram as mais importantes, mas ...?

E1 – Ah! Pois. Assim de uma forma geral é a coordenação do trabalho da turma, organização, acompanhamento e a avaliação das atividades ... pronto, eu não sei, há uma parte, atividades da turma, atividades da turma e que passam necessariamente também pela coordenação de todo o trabalho dos pares do diretor de turma que são os professores que constituem o Conselho de Turma e aí há de facto, um ..., um ..., alguma dificuldade em se conseguir que se efetive essa liderança, se calhar vamos falar de liderança mais à frente, não sei, mas já estou a adiantar, não é? Há muita dificuldade no trabalho que o diretor de turma supostamente deveria ter como presidente de um Conselho de Turma, de uma reunião de professores, sobretudo quando de trata de reuniões de avaliação, há sempre muita dificuldade em interferir e assumir, assumir em pleno essa competência, que a tem, que lhe é dada pela legislação, que lhe é dada pelo Regulamento Interno, que é dada e, insisto muitas vezes nisso, por mim como Diretora, chamo muitas vezes a atenção para esse papel específico que o diretor de turma tem que ter, mas que normalmente não é, não consigo que seja assumido em plenitude.

Investigadora – A distribuição das horas do diretor de turma, ou seja, neste momento o diretor de turma, segundo a legislação, tem quatro horas para o seu trabalho, para desenvolvimento do seu trabalho, duas da componente letiva obrigatoriamente. Como é que foi feita aqui a distribuição, neste Agrupamento dessas horas. São as quatro...?

E1 – São as quatro e não há, não foi feita qualquer diferenciação. Para todos e qualquer diretor de turma foram atribuídas duas horas de crédito, de redução da componente letiva e as outras duas do tempo de estabelecimento. Não fiz distinção nessa distribuição.

Investigadora – E em relação ...?

E1 – E a que se destinava, não é?

Investigadora – Sim.

E1 – Duas delas são para receção dos encarregados de educação, as outras duas destinadas normalmente àquele trabalho de ... de ... mais burocrático, não é, de verificação de faltas, de comunicação com os encarregados de educação, telefonemas, ou receção aos próprios encarregados de educação, etc.... Mas na minha perspetiva é muito pouco, o trabalho que eu vejo os colegas, apesar de... de ..., como hei-de dizer ... de algumas falhas que eu sinta aqui relativamente a alguns diretores de turma, mas não são essas falhas, não decorrem diretamente de ... de ... não decorrem diretamente, perdi agora o fio à meada, já não me lembro do que ia dizer. Acho que o tempo que é destinado aos diretores de turma para exercerem exatamente aquilo que a legislação prevê é muito, muito insuficiente, é muito insuficiente. Não é só insuficiente em termos de tempo concretamente, mas disponibilidade mental, disponibilidade

anímica, até para tudo aquilo que neste momento é exigido a um diretor de turma. Eu lembro-me, estou-me a lembrar, por exemplo, nunca neste Agrupamento houve tanto, tanta necessidade de se pedirem relatórios aos diretores de turma para serem enviados constantemente para a CPCJ, para o tribunal de menores, e portanto é quase diário, esse trabalho que elas, que muitos dos diretores de turma têm que fazer neste momento, para além de tudo o resto, não é?

Investigadora – Então senhora diretora perante aquilo que acabou de dizer julga que há divergências em relação às funções/competências legalmente distribuídas ao diretor de turma e aquelas que é possível concretizar na escola?

E1 – De facto há uma grande diferença entre aquilo que legalmente é exigido ao diretor de turma, mas entre isso e aquilo que efetivamente, eu diria até que é humanamente possível fazer e é aquilo que pode ser concretizável, portanto é impossível, eu acho que não haverá neste país nenhum diretor de turma que consiga de facto cumprir todos aqueles desideratos que vêm na legislação para um diretor de turma.

Investigadora – Este Agrupamento que dirige dispõe de gabinetes exclusivos para o trabalho de diretor de turma?

E1 – Sim.

Investigadora – E em relação aos encarregados de educação?

E1 – E para receber encarregados de educação também. Temos duas salinhas ou três e depois temos outros espaços, enfim, quando há acumulação de encarregados de educação para receber, consegue-se sempre arranjar um cantinho ou outro, mas de facto logo de raiz estão, foram concebidos gabinetes para receção aos encarregados de educação.

Investigadora – E em relação a Coordenador de Diretores de Turma, também existem no Agrupamento?

E1 – Existe um Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Básico e um Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Secundário, atenção ensino básico falando de 2º e 3º ciclo, 1º ciclo temos o Conselho de Docentes e, portanto, rege-se por normas diferentes.

Investigadora – Em relação à escolha, é nomeado, como é que se chega a essa figura?

E1 – É assim, inicialmente tínhamos no ..., tínhamos num dos primeiros regulamentos da escola, ainda antes de sermos agrupamento, estava previsto que o cargo de Coordenador de Turma, ou os cargos, seria por eleição dos diretores de turma no final do ano. Acontece que chegamos à conclusão de que esse não seria, seria um processo muito democrático, é verdade, mas com

alguma, alguma falha no sentido de quem votava no final do ano muitos deles iam embora, não continuavam na escola como professores e muito menos como diretores de turma, não é? E, portanto, para nós fazermos a distribuição de serviço não poderíamos deixar essa eleição para o princípio do ano, ..., portanto, neste momento o que o regulamento interno prevê é que o cargo de Coordenador de Diretores de Turma é por designação direta do Diretor.

Investigadora – E em relação a essa nomeação. Que critérios é que levaram à escolha?

E1 – Enfim que critérios?... Terá de ser alguém que de facto tenha exercido com profissionalismo, ou bom profissionalismo o cargo de diretor de turma, não é? Tenha alguma experiência, não é só uma vez, tenha alguma experiência. Que domine todo o enquadramento jurídico, seja uma pessoa capaz de, sempre que há alterações na legislação, uma pessoa que seja de ler, interpretar e de tentar pôr em prática e transmitir isso mesmo aos outros diretores de turma. Alguém com alguma capacidade de liderança, seja assertivo e também organizado, parece-me a mim.

Investigadora – E quais são as funções que estas figuras habitualmente desempenham?

E1 – Coordenação pedagógica, neste caso, atenção eu disse que tínhamos um coordenador, esqueci-me de um outro coordenador que é o coordenador dos cursos profissionais que também exerce ... o papel destinado ao coordenador de ensino secundário ou do ensino básico, nos cursos profissionais ... e agora perdi-me, o que é que me perguntou?

Investigadora – Quais são as funções? Disse-me já que era a coordenação pedagógica...

E1 – Sim, é a coordenação pedagógica obviamente, ... e coordenação e supervisão também, não é? Coordenação e supervisão de todo, todo o trabalho dos diretores de turma que supostamente devem ser ... orientados, digamos assim, pelo coordenador dos diretores de turma, não é ... seja sobretudo no papel de que ainda não falei, e que tem a ver também com a represen..., com a importância que o agrupamento dá a esta figura que é o facto de terem assento no conselho pedagógico, não é ... ambos, os três coordenadores de diretores de turma estão no conselho pedagógico e portanto têm de necessariamente articular as informações...tanto do pedagógico para os diretores de turma como vice-versa, eles trazem-nos para o conselho de turma ou para o conselho pedagógico problemas levantados pelos conselhos de diretores de turma ... ou questões e ... no movimento biunívoco, de um lado para o outro.

Investigadora – E é nesse Conselho Pedagógico que é então feita a articulação também consigo, ou há outros momentos?

E1 – Sim, sim, mas há muitos momentos, há, momentos que podem não ser formais, mas de facto há um diálogo, não diria diário, mas muito assíduo entre, entre mim diretora e os coordenadores dos diretores de turma, muito assíduo mesmo.

Investigadora – Há instantes falou no conselho de diretores de turma, exatamente que função é que tem esse...

E1 – Pois, ... ele existe de facto, uma coisa é também aquilo que o nosso regulamento interno estipula para o conselho de turma, para o conselho de diretores de turma, mas que me parece que tem funcionado um pouco apenas como um órgão de receção de informação, ou seja, não tem uma dinâmica própria, não é? ... A de, de ... de governança, ou seja, o conselho de diretores de turma deveria de facto fazer vir ao de cima alguns problemas e sugestões, não é? para, no âmbito da direção de turma de facto e o que me parece que tem acontecido, o que me parece não, o que tem acontecido e o que me chega é que.. estas reuniões dos diretores de turma se fazem normalmente antes dos momentos de avaliação sumativa. e, portanto, a preocupação é focada muito nos procedimentos das reuniões, ... enfim, na burocracia associada a esses momentos e perde-se um bocado aquilo que, na minha perspetiva, deveria ser o papel do conselho de diretores de turma.

Investigadora – Falou-me que é essencialmente antes dos momentos de avaliação, num ano letivo reúnem aproximadamente quantas vezes?

E1 – ... No início do ano letivo, antes do primeiro período, duas, três, quatro, não sei poderá chegar às cinco, antes dos exames, desse período, assim, quatro, cinco.

Investigadora – Dada a complexidade deste cargo no agrupamento há professores com mais do que uma direção de turma?

E1 – Não. E há bastantes anos que isso não acontece.

Investigadora – E em relação à continuidade ao longo do ciclo, esta mantêm-se? É política do Agrupamento manter?

E1 – É política, o desejo é que assim seja, não é. E não é apenas quando de facto se verifica que houve problemas de relacionamento, formas menos eficazes de resolver os problemas, não sei, da turma ou até às vezes uma relação pedagógica que não funciona muito bem, não é ... mas isso também é válido para a distribuição de serviço, para os professores de uma determinada disciplina, não só com os diretores de turma. Mas normalmente a política é manter a continuidade.

Investigadora – Pensa então que há vantagens, nessa continuidade?

E1 – Há nessa continuidade se a experiência não revelar que há vantagem que não seja assim. Mas num mundo, na escola ideal seria assim, não é? Até porque eu tenho também essa experiência de ter, quando fui diretora de turma eu era sempre diretora de turma do ciclo, digamos assim, acompanhava os alunos nos três anos do ciclo e acho que isso é muito vantajoso, muito vantajoso.

Investigadora – Quais são as maiores vantagens?

E1 – É sobretudo o tal conhecimento que eu já referi, mais ... algumas dificuldades até muitas vezes de comunicação com encarregados de educação, com as famílias ou até com os próprios alunos, que se vão conhecendo melhor e, portanto, esses problemas são ultrapassados e consegue-se melhores resultados, obviamente. Há mais confiança, há mais confiança, é isso.

Investigadora – Em relação a este novo projeto da flexibilidade curricular, acha que implicou alterações, acréscimo para as funções do diretor de turma?

E1 – Sim. Elas lá estão, nomeadamente, quer dizer estão em sítios separados, não é? E se fizermos a compilação de tudo é um mundo que nunca mais acaba e é um tamanho de responsabilidade que cai nas costas do diretor de turma. Inclui a parte do 54 da inclusão que traz responsabilidades acrescidas e muito pesadas para o diretor de turma.

Investigadora – Considera que existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções do diretor de turma?

E1 – Já referi, no princípio desta entrevista o tempo que me parece exíguo para tanta coisa que é pedida ao diretor de turma,... mas há também neste momento algo que eu sinto que cada vez é mais difícil de gerir e que se prende com ... com aquilo que não é a escola, mas que na escola acaba por ser um reflexo daquilo que é exterior. São fatores exógenos. é a sociedade, a família, as políticas educativas muito instáveis ... aquilo que eu chamo excesso de garantismo que neste momento qualquer cidadão, ou pai de família ou mãe de família e que é transmitido aos alunos que é aquilo que eu chamo excesso de garantismo, já lhe tinha dito, não é, portanto os diretores de turma são os primeiros a levarem com os supostos direitos que toda a gente tem, não é e que é difícil de facto de ... combater esse excesso de ... exigência de prestação de contas ... devemos pedir prestação de contas, é verdade, mas neste momento aquilo que é exigido à escola e aos seus agentes está a ser um bocadinho exagerado, por parte das famílias, por parte até da tutela e por parte da sociedade em geral e da comunicação social e dos comentadores políticos e do próprio parlamento.

Investigadora – Acha que existem estratégias que poderão ser postas em prática de modo a melhorar o exercício as funções do diretor de turma?

E1 – Estratégias?

Investigadora – Falou a bocadinho do tempo, por exemplo, poderia ser?

E1 – Há outro fator que eu agora... posso voltar atras um bocadinho?

Investigadora – Sim.

E1 – Estava a pensar aqui, estava a colocar muito a tónica na responsabilidade daquilo que não é da própria escola, mas tenho de ser honesta e também considerar que disso me lamento muitas vezes, é que os diretores de turma, mas também é verdade isto que vou dizer para os professores, alguns professores ou os professores em geral. Manifestam um grande desconhecimento da própria legislação que rege a sua profissão e isso faz com que muitas vezes ... isso se reflita na falta de autonomia, na falta de segurança em lidar com determinadas situações ou até em decisões que o diretor de turma tem de tomar e que eu sinto que cada vez é mais difícil que tome sem a bengala da direção, do diretor, ou sempre de alguém que venha ajudar porque há sempre, cada vez mais sinto que as pessoas não estão seguras muitas vezes das decisões que hão de tomar ou de como liderar determinado conflito, determinada situação. Portanto agora era?

Investigadora – As estratégias que possam ser postas em prática de modo a melhorar o exercício das funções de diretor de turma? Há bocadinho falou do tempo, é pouco tempo para tantas...

E1 – É pouco tempo, mas pronto lá vamos. Mesmo que houvesse mais tempo isso não seria para mim o suficiente para resolver o problema. Ou seja, o tempo não resolveria per si o problema, pronto e porquê? Já falei daquele aqui daquela falha do diretor de turma não conhecer muitas vezes as regras com que tem de fazer o seu trabalho, não é. Mas há uma outra coisa. Cada vez mais as pessoas manifestam dificuldade no exercício dessas funções.

Investigadora – Então acha que isso poderá a ter a ver com a falta de formação?

E1 – É eu ia aí, haver uma ... evidente que na escola se poderia proceder a uma seleção mais apertada. Mas nós não temos recursos humanos em número suficiente para podermos ser esquisitos. Porque é evidente que nós sabemos que devemos selecionar para diretores de turma os professores com este com esta capacidade ou com a outra. Acontece é que muitas das vezes e por necessidades legais imperativas de distribuição de serviço nós ficaríamos reduzidos provavelmente a meia dúzia de professores que conhecemos e que sabemos que poderiam perfeitamente desempenhar o cargo de diretor de turma e que são aproveitados para isso. Então em cinquenta e tal turmas como é que fica. Onde é que vamos arranjar? Vêm desconhecidos porque o cargo de diretor de turma vai distribuído no horário normal que

muitas vezes é colocado em reserva de recrutamento. Os professores ... não há ainda aquele corpo estável que supostamente deveria existir. Estratégias falou aí da formação. Antigamente quando havia estágio uma das vertentes em que os futuros professores tinham de trabalhar era exatamente na parte da direção de turma, tinham que ter uma direção de turma, mas tudo isso acabou e muito sinceramente eu pergunto onde é que os professores aprendem, assumidamente aprendem a ser diretores. É com os próprios erros, provavelmente ao longo de alguns anos de experiência de escolas por onde vão passando. Agora a estratégia muito sinceramente, mais reuniões, mais preparação, mas há alguns que não precisam, outros precisam, não sei é assim um caminho que se calhar terá de ser muito lento e quando chegamos ao final do ano já esse professor que aprendeu alguma coisa vai para outra escola.

Investigadora – Então considera que a formação teria de ser fazer parte logo da formação inicial?

E1 – Na formação inicial, mas sem dúvida, sem dúvida.

Investigadora – Através de estágio ou mesmo através de uma forma mais académica?

E1 – Eu não sei como é que se processam neste momento os estágios, se é que ainda existem. Mas a mim parece-me que a não será possível a prática, num contexto de estágio ou então que seja dado, que seja trabalhada a nível teórico curricular. Não sei. De facto, mas também é uma área que eu não conheço, não sei se falam se não falam, quem vai o para o ramo educacional, não sei neste momento, o que falam e do que falam, não sei.

Investigadora – Passando agora à atuação do diretor de turma. Considera que é um cargo de gestão intermédia?

E1 – Deveria ser. Neste momento tanto quanto me foi dado a perceber, a legislação não aponta nesse sentido. Eu gostaria que fosse, de qualquer modo e assim, perante tudo aquilo que já foi ... que eu fui dizendo das dificuldades, dificuldades no desempenho deste neste cargo, também não sei muito bem, não é. De gestão, de gestão pedagógica, obviamente, mas tenho dúvidas.

Investigadora – Então nesse caso que características considera necessárias para que pudesse ser considerado um gestor intermédio?

E1 – ... Características? ... Caraterística, para mim sobretudo a nível de personalidade. Isso quando não há testes psicotécnicos para ser professor e também não há para ser diretor de turma. é um bocadinho difícil pretender ser alguém seguro de si que transmita essa segurança aos alunos e aos colegas do conselho de turma. Uma pessoa sabedora e quando digo sabedora não provavelmente daquela parte onde há manifesta falha que é as pessoas desconhecerem os

normativos que dizem respeito à nossa profissão. O que é que eu disse mais, seguro, não é? Mostrar segurança e só mostrando segurança é que se consegue ter assertividade. Ser uma pessoa organizada, minimamente. E pronto já não vou com o ser um bom profissional porque isso é um chapéu para tudo, não é, mas sobretudo isto, mostrar segurança, ser assertivo e organizado e ter capacidade de gerir conflitos, esqueci-me disto, parece-me a mim que ao mostrar segurança e alguma assertividade é meio caminho andado para conseguir gerir esses conflitos.

Investigadora – Em relação à liderança, identifica no cargo de Diretor de Turma processos de liderança intermédia?

E1 – Claro, não duvido. Acho que é um cargo de liderança e eu já toquei um bocadinho nesse aspeto quando falei do conselho de turma e do papel, que eu reputo de extrema importância, de coordenação dos trabalhos do conselho de turma ou da turma toda, e que de facto deixa, e há muitas falhas e há muitas falhas. Porque é muito difícil conseguirmos que os diretores de turma invistam nesse papel de diretor de turma, esquecendo-se do que deveriam fazer, são pares nas suas funções de diretor de turma, de facto, deveria com a vontade e porque os pares também deveriam aceitar essa posição de hierarquia porque é de hierarquia que também estamos a falar, não é? É de aceitar que o diretor de turma de facto exerça algum poder hierárquico sobre o conselho de turma, não é? E sobre as decisões muitas vezes tomadas e que refletem a ausência dessa intromissão. Na minha perspetiva deveria haver, e há muita dificuldade em que isso aconteça.

Agora lembrei-me de uma outra coisa a propósito disso, é que curiosamente o que eu sinto que quando é para os professores do Conselho de turma reconhecerem autoridade o diretor de turma é difícil, mas também é verdade que, face a todas as dificuldades que os professores no seu quotidiano escolar todos os problemas que vão tendo, chutam para a baliza do diretor de turma. Muitas vezes o diretor de turma chuta para a baliza da direção. Portanto há aqui um fugir à responsabilidade. Que me deixa bastante preocupada.

Investigadora – Então considera que o desempenho do diretor de turma poderia ser um fator determinante na construção de um clima favorável dentro da própria turma?

E1 – Não deveria ser determinante é porque é determinante. E se estas falhas que eu acabei de apontar, não são, não são aplicáveis a todo o universo diretores, felizmente, temos que salvaguardar isso, não é? Mas mesmo esses sinto que têm às vezes muita dificuldade em se imporem mesmo com aquelas características que eu disse, não é com aquele perfil de

assumidamente serem ... assumirem essa autoridade como presidentes do órgão o conselho de turma. E agora perdi-me outra vez, ajude-me...

Investigadora – Estava a dizer exatamente que é determinante para o clima favorável de trabalho...

E1 – E pode ser determinante para o sucesso, ou insucesso dos alunos. Esse clima para o qual pode contribuir o diretor de turma, vamos lá, o diretor de turma tem de fazer a ponte, não é só com a família, mas com todas as equipas que estão na escola desde psicólogo, às equipas da educação especial. Neste momento os diretores de turma que tenham no seu, na sua turma alunos abrangidos por medidas do cinquenta e quatro fazem parte, como é que se chama? De equipa multidisciplinar, que se farta de trabalhar. Tem sido praticamente, desde que o 54 ou desde que começou o ano letivo, tem reunido praticamente todas as semanas e de facto é mais isso, não é?

Investigadora – Considera que o diretor de turma então poderá ser aqui a figura que promoverá um clima de entreajuda entre todos os professores na resolução dos problemas, dos conflitos?

E1 – Sim, não só. Mas eu, por exemplo, agora estava a lembrar-me ..., porque a resolução dos conflitos, entreajuda, e para haver entreajuda tem de haver confiança, para haver confiança tem de haver conhecimento e para haver conhecimento tem de haver também um trabalho prévio. Portanto, isto é tudo uma pescadinha de rabo na boca, não é? ...Voltando ao sucesso ou à importância do diretor de turma no percurso do aluno, não, no clima pois, mas esse clima é fundamental na criação desse bom clima, é fundamental para o percurso escolar e para a integração do aluno e para a inclusão do aluno, quando o aluno quer.

Investigadora – Então considera que a atuação do diretor de turma pode influenciar o desenvolvimento do aluno?

E1 – É fundamental. Pode, pode, ...Não só no contributo para o tal clima geral de turma e de aprendizagem, mas também pode ser determinante para a orientação escolar, por exemplo para um acompanhamento mais próximo, para a orientação, até para ultrapassagem das dificuldades que o aluno sinta em determinado momento. O contacto que o diretor de turma pode fazer com as equipas, com que pode contar para apoio a esse aluno, e a nível, de escola e não só, mesmo exteriores. Acho que tem um papel muito importante e é determinante. Agora eu não sei, se é ou não.

Investigadora – Considera que os outros professores ou que o resto do conselho de turma pode não ver no diretor de turma essa capacidade de liderança?

E1 – Eu acho que acho que já respondi, quando afirmei à bocadinho que o professor reconhece essa capacidade no diretor de turma. mas só globalmente quando tem problemas para resolver e que os transmite ao diretor de turma

Investigadora – Em relação a este agrupamento, considera que existem diretores de turma que são líderes? Há bocadinho falava-me em quatro ou cinco?

E1 – E mantenho. Pelo menos um líder tem de conseguir.... Enfim, agora está muito na moda, este epídoto, mas de qualquer modo, enfim parece-me que um diretor de turma que consiga fazer a diferença de forma marcante junto dos seus alunos e das famílias desses alunos, e junto dos seus colegas, parece-me que sim, que serão para aí meia dúzia deles, na verdadeira asserção da palavra, daquilo que eu entendo.

Investigadora – Então a característica fundamental é fazer a diferença?

E1 – Se calhar, é a sua conclusão, não é minha.

Investigadora – Estou a perguntar?

E1 – Sim, mas se calhar será, nunca pensei, nunca pensei, enfim, considero que isto tudo tinha de ser diferente, mas não é fácil mudarmos, não enquanto, de facto, as coisas permanecerem como são. Eu vou já se calhar adiantar, mas a figura do diretor de turma, se formos pensar bem tem uma grande relevância, aliás é a imagem que se passa para o exterior em primeiro lugar é dos diretores de turma. É o diretor de turma que transmite aos pais, por exemplo, aquilo que é esta escola, aquilo que se pretende desta escola, das famílias, dos filhos e, portanto, nessa medida é o primeiro rosto. Eu para mim diria, até, se calhar, que é o ex-libris mesmo, ou deveria ser, acaba por ser, porque o encarregado de educação... e isso o encarregado de educação reconhece, porque tem havido um grande esforço neste agrupamento para que todos os problemas e todas as situações relacionadas com o percurso escolar dos alunos passem em primeira mão pelo diretor de turma e só depois é que passam para outra instância superior. Mas em primeiro lugar, isto é uma forma de valorizar o cargo de diretor de turma, valorizar o diretor de turma de uma forma explícita e devo dizer que os nossos funcionários quando recebem algum contacto ou quando recebem os encarregados de educação que vêm pedir reuniões com a direção normalmente perguntam logo, mas já falou com o diretor de turma? Isto para mim agrada-me, agrada-me que isso seja assumido já na cultura da própria escola. E isso é transmitido aos encarregados de educação e aos próprios alunos. Os próprios alunos também têm uma deferência especial pelo diretor de turma, de uma forma geral. Mesmo que o diretor de turma numa análise, enfim, numa análise que não seja muito favorável ou que não resulte numa avaliação muito favorável do bom desempenho

desse diretor de turma, de qualquer modo os alunos manifestam algum respeito pelo cargo de diretor de turma, porque aquele é o primeiro. Eu lembro-me quando recebo os alunos no início do ano letivo, sobretudo os novos, passo sempre essa mensagem, a direção da escola tem sempre as portas abertas mas meus amigos qualquer problema não esqueçam que em primeiro lugar tem de passar pelo diretor de turma e se o diretor de turma não for capaz de resolver o problema, se o problema não fora ultrapassado, aí sim estaremos nós para ajudar a resolvê-lo. E, portanto, tem havido este esforço, de facto, para valorizar o diretor de turma, não sei se depois disso traz resultados como eu gostaria que trouxesse, ainda não fiz essa avaliação.

Investigadora – E posso concluir então que é uma figura de referência?

E1 – É, para mim é.

Investigadora – E é valorizado?

E1 – Tentamos valorizar, ou melhor, isto é uma estratégia. À bocadinha perguntava-me que estratégias para um melhor desempenho, é uma estratégia que já está arraigada de certa forma na escola, nesta escola ou no agrupamento, mas mais nesta escola. De qualquer modo, parece-me que depois há ali alguma discrepância ainda entre aquilo que tentamos que seja e aquilo que depois de facto é, mas que estamos a trabalhar nisso sim. É a minha perspetiva, é esse o papel, o diretor de turma é o rosto da escola, em primeira mão junto das famílias, da comunidade, nunca falei de comunidade.

Investigadora – Acha que qualquer docente, e acho que também já me respondeu a esta questão, reúne condições para ser diretor de turma?

E1 – Não. O que não quer dizer que qualquer docente não o possa ser, ou seja, teoricamente e se calhar na prática qualquer professor poderá passar uma vez ou outra pelo cargo de diretor de turma, na medida em que até muda muitas vezes de escola. Agora também garanto que nesta escola há determinadas pessoas que pelas características de personalidade reveladas e que já conheço muito bem, e enquanto for eu a decidir pela distribuição de serviço, nunca serão diretores de turma. Respondi?

Investigadora – Já falamos da formação inicial que seria fundamental, mas em relação a outra formação, mesmo ao longo da sua carreira, acha que há áreas em que o diretor de turma deveria ter formação?

E1 – Claro que sim, no geral, mas elas não existem. Elas não existem, são muito raras, quando muito existe aquela que é o chapéu de muita coisa que é a gestão de conflitos, mas de facto, é

a gestão de conflitos ou lideranças, mas é tudo. Neste momento, parece-me a mim, que há muita falta de formação direcionada para áreas muito específicas e concentradas, digamos assim, daquilo que é neste momento o papel do professor em geral e é tudo metido no mesmo saco. Eu não consigo entender como é que se faz formação destinada a educadores de infância, até professores do ensino secundário. Não percebo, nunca percebi, nem vou perceber. Enquanto as coisas forem assim, como é que nós havemos de sonhar algum dia com uma formação mesmo ao longo da vida profissional específica para diretores de turma. Eu não me lembro de ter visto. O caminho é tudo ao molho e fé em Deus.

Investigadora – Em relação ao perfil, acha que é possível traçar um perfil, para estes professores, para que possam desempenhar este cargo? Quais são as características fundamentais?

E1 – Isso retoma tudo o que disse atrás! Todas as que tenho vindo a enumerar lá para trás, acho que já disse, a organização, a assertividade, capacidade de liderança e de gestão de conflitos, se calhar é isto e também, atenção, subjacente a qualquer um destes tem de haver competências na área da comunicação, não é? Mas de fato não vejo como possa ser assertivo se houver problemas, se aquela pessoa apresentar um problema de comunicação. Depois há outra coisa também, que eu ainda não falei, mas que é muito importante que é a empatia, tem de ser uma pessoa minimamente empática que permita a tal gestão de conflitos. Portanto, faltou-me se calhar a empatia, ou a capacidade de empatia.

Investigadora – E foi com base neste perfil que tentou definir os critérios de seleção dos diretores de turma?

E1 – Mas uma coisa é eu defini-los no papel, outra coisa é depois conseguir encontrar pessoas que correspondam a esse perfil, portanto esgotam-se muito rapidamente, como já disse, e a maior parte deles não serão, mas muitos dos nossos diretores de turma, neste momento, fazem parte de um pacote que nos calhou cá. Portanto para quê estarmos com tanta esquisitice na seleção dos diretores de turma, não sabemos quem vai calhar, é o tiro no escuro, infelizmente.

Investigadora – Isso é reflexo da mobilidade docente?

E1 – É, sim senhora.

Investigadora – Ainda em relação aos diretores de turma, eu acho que já me respondeu a isto mas qualquer forma, como classifica o desempenho e envolvimento que apresentam para as suas tarefas?

E1 – Acho que não percebi muito bem, o alcance da questão.

Investigadora – Como classifica o desempenho dos diretores de turma no agrupamento no seu envolvimento para com a escola? Executam apenas as tarefas que lhe são exigidas?

E1 – Curiosamente tem vindo a aumentar a perceção que eu tenho de colegas com o cargo de diretor de turma que me têm surpreendido pela positiva. E daí que logo no princípio da entrevista eu tenha frisado aquilo que é a disparidade entre o tempo que é destinado no horário para um diretor de turma trabalhar no âmbito das competências da direção de turma e aquilo que de facto acaba por se fazer. Ou seja, mesmo não conseguindo fazer aquilo que é exigido por lei e que me parece humanamente impossível de concretizar. Mesmo assim, eu considero que neste momento os diretores de turma fazem imenso, não se compara com aquilo que eu tinha de fazer quando era diretora de turma. Não se compara, nem de longe nem de perto, até porque há aqui uma grande diferença neste momento. Quando eu fui diretora de turma, e estou a reportar-me aos últimos anos em que foi diretor de turma que foi no ensino secundário, a escolaridade básica, a escolaridade obrigatória era até aos 15 anos, era até os 15 e, portanto os alunos que se apanhavam no secundário estavam lá porque tinham interesse e não é porque eram obrigados, era porque queriam ou as famílias ou eles. E, portanto, neste momento, nós temos um público que é obrigado a estar e isto complica muito as regras do jogo. Na minha perspetiva, dificulta muito o trabalho do diretor de turma. Mas não é só o diretor de turma que está a ter neste momento dificuldades em gerir tudo isto, esta diversidade de público, sobretudo uma diversidade de público que vai crescendo em desinteresse e não vai ser com projetos de cidadania e desenvolvimento que vamos conseguir resolver isso, e portanto para mim, neste momento, os diretores de turma estão a ser uma espécie de heróis na sombra e estão a ser demasiado penalizados com o trabalho real que acabam por fazer, para além das suas horas e isto não põe em causa nem contradiz aquilo que eu disse acerca do que achava que deveria ser o perfil do diretor de turma. Mas se eles ..., se não chegam ... já não têm capacidade para responder às exigências para lidar com os alunos, onde é que vão buscar capacidade para se imporem ou para lidarem e promoverem o tal clima de partilha, de compreensão, de orientação, de liderança relativamente aos colegas. É que os diretores de turma neste momento já estão demasiado assoberbados com o trabalho dos alunos da turma, para além do que não nos devemos esquecer, que muitos deles têm quatro cinco ou seis turmas mais, têm não sei quantos alunos, mais os problemas com que também têm de lidar, não no papel diretor de turma, mas como professores normais e de facto para mim, estão a ser uns heróis neste momento.

Investigadora – Em relação à parte do atendimento dos encarregados de educação. Acha que o desempenho do diretor de turma tem conseguido incentivar as famílias, os pais a participarem nas atividades escolares dos filhos?

E1 – Assim numa análise geral, uma coisa é certa, há cada vez mais pais que vêm à escola. Nós notamos, eu noto, mas vêm à escola a maior parte das vezes porque são, lá está, chamados pelos próprios diretores de turma, portanto aí também o diretor de turma pode fazer alguma diferença, e está a fazer, e está a fazer.

Investigadora – Em relação aos problemas disciplinares dos alunos, a atuação do diretor e turma tem sido eficaz?

E1 – Às vezes sim, outras vezes não. Eu queixo-me muitas vezes, porque lá está, essa é uma, a tal vertente difícil disto tudo. O professor passa a responsabilidade para o diretor de turma e o diretor de turma passa a responsabilidade para a diretora. Este mundo da indisciplina e do Estatuto do Aluno e do relacionamento, ou do apaziguamento das famílias dos próprios alunos, isto é muito complicado, é muito complicado, e não me parece ... e tem-se verificado um acréscimo muito grande de situações de indisciplina considerados graves, até porque não estamos habituados a elas nesta escola, pelo menos isto deixa-me muito preocupada. Claro que para isso qualquer concorrem outros fatores nomeadamente, não termos assistentes operacionais em número suficiente e a escola ser muito grande, muitos alunos dispersos, muitos sítios e, portanto, isto acaba por concorrer tudo para criar um certo clima que apesar de tudo não é, ainda podemos considerar que a escola é pacífica. Não são só dos diretores de turma, os próprios professores não conseguem agir de imediato ou reagir ao problema disciplinar que tem em mãos, ou com que se defrontam e tentam passar sempre para quem está acima, não é? Para o diretor de turma ou direção ou diretora e pronto, e aí é muito mais complicado.

Investigadora – E em relação à atuação do diretor de turma no que respeita, por exemplo, ao processo de ensino aprendizagem, acha que ele consegue fazer uma interligação com os restantes professores?

E1 – Eu acho que podem tentar, mas não estou a ver que consigam. Lá está isto advém daquilo que logo no início eu também referia, naqueles conselhos de turma de avaliação sumativa, por exemplo, não adianta estarmos a repetir e a escrever nos normativos e nas orientações para as reuniões que quem coordena os trabalhos é o diretor de turma, que é o responsável pela avaliação que tem de ser globalizante do aluno, e que todos os professores devem dispor dos elementos de avaliação que permitam, em caso de dúvida, ajuizar se a proposta de cada um é correta ou não é minimamente ou é justa ou adequada. Apesar disso tudo, há um caminho muito grande a fazer ainda para se chegar de facto a uma resposta, a uma coresponsabilização, digamos assim, do conselho de turma e da assunção da tal autoridade do diretor de turma que

tem muita dificuldade normalmente em deixar de se sentir como colega, como par, como deveria. Na minha perspetiva, devia de se sentir como coordenador daquele grupo de trabalho.

Investigadora – Neste agrupamento, como é que classifica a atuação, o desempenho do diretor de turma? Quais são os pontos fortes, quais são os pontos fracos e o que há a melhorar?

E1 – Pontos fortes, a dedicação de uma forma geral, como já disse, a dedicação a essas funções do diretor de turma, há diretores de turma, que na minha opinião, às vezes têm tanto medo de falhar que exageram muitas vezes na preocupação. Também temos disso, pecar um bocadinho por excesso. De uma forma geral, há muito contacto com as famílias e isso tem vindo a aumentar. Os diretores de turma estão muito em cima do acontecimento. Tentam e alguns eu até acho que diariamente contactam os encarregados de educação para avisarem deste problema ou daquela situação que surgiu naquela aula ou não surgiu. Enfim. Se calhar até poderá ser contraproducente, mas enfim. Agora o defeito para mim é de facto depois o lidar com a indisciplina. Para mim é um grande handicap, neste momento, dos nossos diretores de turma, há é um bocado de falta de aptidão para conseguirem gerir a indisciplina.

Investigadora – No agrupamento, por exemplo, no que diz respeito a projetos que o agrupamento tem, os diretores de turma estão envolvidos diretamente nesses projetos?

E1 – De uma forma geral sim.

Investigadora – No início da entrevista quando lhe perguntei relativamente ao coordenador dos diretores de turma, eu julgo que já me respondeu em parte a esta questão que queria colocar que é a seguinte, o Coordenador dos diretores de turma promove e dinamiza no Conselho Pedagógico a reflexão sobre a dinâmica e os resultados das reuniões do conselho diretores de turma?

E1 – Não. Normalmente tudo acaba por se processar como veículo transmissor de uma questão ou outra que foi colocada mas não nunca numa perspetiva de dinâmica e de ... às vezes há uma situação ou outra em que os coordenadores no Conselho Pedagógico transmitem uma sugestão ou outra mas são esporádicas e podem ter a ver com momentos especiais do ano letivo. Mas não sinto que seja o "órgão" que de facto possa introduzir ou que tenha introduzido, se calhar até poderia introduzir, mas não tenho verificado isso, alguma dinâmica própria e alteração no modus operandi normal da escola e do conselho pedagógico.

Investigadora – Em relação aos projetos que falamos há bocadinho. Em que tipos de projetos é que os diretores de turma estão envolvidos?

E1 – Tipos de projetos, todos, eles são tantos. Essa pergunta é uma pergunta muito feia.

Investigadora – Ou seja quando há um projeto da turma, o diretor de turma está automaticamente envolvido?

E1 – Sim, sim de acordo com os nossos normativos, até uma simples visita de estudo tem de passar pelo conselho de turma, não é, e normalmente quem tem obrigação de acompanhamento dos alunos na visita de estudo é o diretor de turma. Mas isso é simples visita de estudo. Por outro lado é assim, temos de ver, nós estamos organizados da seguinte forma relativamente aos projetos, temos uma coordenadora de projetos para todo o agrupamento, com direito a assessoria nas escolas de Bucelas que está à frente e que dinamiza todos esses projetos e é portanto evidente que sempre que recebe a proposta de um projeto ou quer levar para a frente um projeto tem de contactar imediatamente com os diretores de turma. Se aquele projeto é dirigido ao sétimo ano, vai contactar os diretores de turma de sétimo ano e tenta, eu sei que tenta, uma coordenadora atenta, de facto, envolver os diretores de turma. De uma forma geral os diretores de turma até colaboram.

Investigadora – Pronto, é tudo obrigada pela colaboração.

E1 – Ora essa foi um prazer.

Anexo 6 - Guião da entrevista - Coordenadoras dos Diretores de Turma

GUIÃO DA ENTREVISTA

Coordenadoras dos Diretores de Turma

Eixo de análise

1. Caracterizar o enquadramento legal do diretor de turma na Organização Escolar.
2. Analisar o papel do Diretor de Turma enquanto gestor intermédio.
3. Identificar processos de liderança no modo como o cargo é exercido.

Objetivos

1. Conhecer as representações que as Coordenadoras dos Diretores de turma têm dos Diretores de turma enquanto gestores e líderes intermédios na organização;
2. Caracterizar as funções exercidas pelos Diretores de Turma à luz (e para além) do quadro regulamentar em vigor;
3. Identificar os principais fatores condicionantes do exercício das funções profissionais do Diretor de Turma;
4. Caracterizar o papel dos Diretores de Turma e das coordenadoras de Diretores de Turma na conceção e implementação dos documentos estruturantes do Agrupamento.

Legitimação da entrevista e motivação

- Informar do tema em estudo que motiva a entrevista, solicitando o seu contributo para que o mesmo se torne viável.
- Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado.
- Informar que o resultado da investigação ser-lhe-á dado a conhecer no final do trabalho em curso.
- Garantir o anonimato.
- Pedir autorização para que a entrevista seja gravada.

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
A - Identidade da Coordenadora dos Diretores de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o percurso profissional das Coordenadoras de Diretores de Turma. 	<ol style="list-style-type: none"> Qual o tempo total de serviço? Enquanto professora, quais as disciplinas/níveis de ensino que lecionou? Há quanto tempo exerce funções nesta escola? Quantos anos da sua carreira dedicou/dedica ao cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma? É responsável por que cursos e quantas turmas? Que outros cargos desempenhou? 	<ul style="list-style-type: none"> Durante quantos anos exerce/exerceu o cargo de Diretor de Turma?
B – Funções do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as funções de Diretor de Turma; Identificar as funções do Coordenador dos Diretores de turma; 	<ol style="list-style-type: none"> Para si quem é o Diretor de Turma? Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo Diretor de Turma neste Agrupamento? Pensa que existe uma convergência no que diz respeito às funções legalmente atribuídas ao Diretor de Turma e as que são, efetivamente, concretizadas no Agrupamento? Considera que a implementação da Flexibilidade Curricular implicou uma alteração/acréscimo de funções para o Diretor de Turma nas escolas? Considera que o número de horas destinadas às funções de Diretor de Turma são suficientes? Concretize. Existem turmas mantêm o Diretor de Turma do ano letivo anterior. Pensa que há vantagens nessa continuidade? Habitualmente, quais são as funções desempenhadas pelo Coordenador de Diretores de Turma no Agrupamento? Como é feita a articulação com a Diretora? Que funções desempenha o Conselho de Diretores de Turma? 	<ul style="list-style-type: none"> Das funções referidas, quais as que considera mais importantes? Em caso negativo, pensa que as funções desempenhadas pelo Diretor de Turma são em maior ou menor número do que as que são previstas por lei? Qual a sua opinião sobre esta redefinição de funções? É da opinião de que as funções desempenhadas pelo Diretor de Turma deveriam ser redefinidas? Justifique a resposta. Quantas reuniões de Conselho de Diretores de Turma se realizam em média, por ano letivo? Considera que o Conselho de Diretores de Turma tem/ou deveria um papel ativo na vida da escola? Explicite.

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
	<ul style="list-style-type: none"> Fatores potenciadores e limitadores da ação dos Diretores de Turma; 	<ol style="list-style-type: none"> Existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções do Diretor de Turma? Existem estratégias que poderão ser postas em prática de modo a melhorar o exercício das funções do Diretor de Turma? Concorda com a ideia de que a figura do Diretor de Turma reúne múltiplas competências e responsabilidades, por contraste com ausência de preparação e formação específica? Existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos Coordenador de Diretores de Turma? Existem estratégias que poderão ser postas em prática de modo a melhorar o exercício das funções do Coordenador de Diretores de Turma? 	<ul style="list-style-type: none"> Quais são esses fatores? Quais são essas estratégias? Em que áreas de formação? Essa formação deveria ser na formação inicial ou ao longo da carreira profissional? Quais são esses fatores? Quais são essas estratégias?
C - Perfil do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o perfil de Diretor de Turma. 	<ol style="list-style-type: none"> Considera que, em geral, o Diretor de Turma é uma figura de relevância e utilidade no ensino? Considera que a figura do Diretor de Turma é valorizada no Agrupamento? Considera que qualquer docente reúne condições para ser Diretor de Turma? É da opinião que os Diretores de Turma deveriam possuir formação específica para o desempenho do cargo? Seria possível delinear um perfil, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de Diretor de Turma? 	<ul style="list-style-type: none"> Explicita a sua opinião. Como é possível verificar esse reconhecimento? Concretize. Em caso afirmativo, em que áreas?
D- Atuação do Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto gestor. 	<ol style="list-style-type: none"> Considera o cargo de Diretor de Turma um cargo de gestão intermédia? Que características considera necessárias para que o Diretor de Turma seja considerado um gestor intermédio? Considera que, neste Agrupamento, os Diretores de Turma estão envolvidos na construção e implementação dos documentos estruturantes da escola? (PE, RI,...) 	<ul style="list-style-type: none"> Explicita. Que fatores podem estar diretamente ligados ao sucesso deste cargo?

Temas	Objetivos	Questões tipo	Tópicos a explorar
	<ul style="list-style-type: none"> Obter a perceção em relação ao papel do Diretor de Turma enquanto líder. 	<ol style="list-style-type: none"> Identifica no cargo de Diretor de Turma processos de liderança intermédia? Considera que neste agrupamento existem Diretores de Turmas que são líderes? Quais os modos de atuação dos Diretores de Turma que considera ilustrar processo de liderança? Pode exemplificar? Existe cooperação entre a direção do Agrupamento, os Diretores de Turma e as Coordenadoras dos Diretores de Turma? Os restantes cargos de gestão ouvem os Diretores de Turma e interessam-se pelas suas opiniões? Que futuro e que desafios prevê para os Diretores de Turma? 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que o desempenho do Diretor de Turma é um fator determinante na construção de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula? De que forma? Considera que o desempenho do Diretor de Turma é um fator determinante na construção de um clima de entreajuda entre todos os professores da turma? De que forma? O Diretor de Turma medeia e facilita a resolução de problemas entre docentes, alunos e Encarregados de Educação e Pessoal não Docente? Como é percecionado pelos restantes elementos da comunidade escolar (Encarregados de Educação, pessoal não docente, entidades parceiras, ...) o trabalho de Diretor de Turma? De que forma a atuação do Diretor de Turma poderá influenciar o desenvolvimento integral dos alunos? Concretize. Que importância tem o Diretor de Turma no contexto das gestões/lideranças intermédias? Que influência tem o Diretor de Turma e as Coordenadoras dos Diretores de Turma na(s) Liderança(s) da escola?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 7 – Entrevista à Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico

A entrevista foi efetuada na escola sede do Agrupamento. Esta entrevista teve a duração de vinte e cinco minutos e três segundos. Tentámos reproduzir de forma fiel as palavras do entrevistado, incluindo as pausas que reproduzimos pelo uso das reticências. Foi pedida autorização para a gravação, de modo a que, posteriormente, fosse mais fácil a transcrição.

Investigadora – Então, muito bom dia, estamos aqui para entrevistar a coordenadora dos dos diretores de turma do ensino básico e, começando por perguntar algumas questões relativamente ao percurso profissional, qual o tempo total de serviço?

E2 – Tenho 24 anos de serviço, estou a caminho dos 25.

Investigadora – E qual é o seu grupo de recrutamento?

E2 – Grupo 500, Matemática.

Investigadora – Há quanto tempo exerce funções nesta escola?

E2 – Ora, dos 24 anos, tenho 21 nesta escola.

Investigadora – Já passou então por muitas escolas?

E2 – Por uma escola de estágio, Secundária Veiga Beirão, e 2 anos na Escola Secundária da Póvoa de Santo Adrião.

Investigadora – E, enquanto diretora de turma, quantos anos de experiência?

E2 – 13.

Investigadora – E enquanto coordenadora?

E2 – Enquanto coordenadora estou a caminho dos 5.

Investigadora – E é responsável, para além das turmas de ensino básico, por que cursos?

E2 – O CEF e o PCA.

Investigadora – E quantas turmas são?

E2 – São 30.

Investigadora – Outros cargos que tenha desempenhado ao longo da sua carreira?

E2 – Não tenho muitos, só tenho diretora turma e coordenadora dos diretores de turma. Fui delegada e coordenadora do grupo disciplinar, na altura em que se fazia as duas coisas, fui representante do grupo de Matemática no Conselho Pedagógico.

Investigadora – Muito bem. Agora, em relação ao âmbito da entrevista e com o objetivo de caracterizar um bocadinho o diretor de turma, as funções do diretor de turma, na sua opinião, quem é o diretor de turma?

E2 – O diretor de turma é um pilar da turma, é um mediador para tratar dos assuntos que dizem respeito à burocracia, como justificação de faltas, como contactos com encarregados de educação. Trata um bocadinho dos assuntos, dos problemas da turma. Tudo vem para o diretor de turma, que depois faz de intermediário entre os alunos e o restante conselho de turma, dos alunos e encarregados de educação.

Investigadora – De todas essas funções que já foi referindo e para além dessas funções que foi referindo, outras funções que o diretor de turma desempenhe? Falou em mediação, falou em questões burocráticas.

E2 – Outras que o diretor de turma desempenhe, o diretor de turma contacta com os encarregados de educação, reúne com os encarregados de educação periodicamente, dando informações sobre os alunos, chama-os, se for necessário, por questões disciplinares, por exemplo.

Investigadora – Em relação a essas que referiu, quais é que considera que abrangem mais tempo do diretor de turma? Aquelas que são mais importantes e que acabam por necessitar de mais tempo?

E2 – É mesmo a mediação, a relação que o diretor de turma tem com os seus alunos e a resolução de problemas inerentes à turma, fazendo mediação entre os alunos, os encarregados de educação e o conselho de turma, por vezes, e em determinadas turmas, leva muito tempo mais do que até as questões burocráticas.

Investigadora – Em relação às funções que legalmente estão atribuídas ao diretor de turma, acha que coincidem com aquelas que acabam por ser realidade na escola?

E2 – Sim, eu acho que nós fazemos mais do que aquilo que está legislado, fazemos o que está legislado e mas outras coisas são do bom senso de cada um.

Investigadora – Entretanto, entraram, entre a legislação nova em vigor, o Decreto-Lei 55, da flexibilidade, e o Decreto-Lei 54. Acha que, com a entrada destas novas legislações, houve uma alteração ou acréscimo de funções para o diretor de turma nas escolas?

E2 – Há. Relativamente ao 54, e aos alunos que antigamente eram os alunos com necessidades educativas especiais, de facto, houve um acréscimo para o diretor de turma, que está mais envolvido num trabalho relativo a esses alunos na implementação, não, na definição de medidas seletivas ou adicionais a implementar a esses alunos. O diretor de turma está presente nas reuniões da equipa multidisciplinar, para ser feito o relatório técnico pedagógico.

Investigadora – E acha que essa foi uma boa redefinição das funções de diretor de turma?

E2 – Do diretor de turma, sim, acho que envolve mais o diretor de turma no processo.

Investigadora – E em relação às horas que, neste momento, o diretor de turma tem para concretizar essas funções, acha que são suficientes?

E2 – Depende das turmas. Há turmas em que sim e há outras que são precisas mais horas claramente, turmas mais complicadas, com problemas disciplinares vários, ou mesmo sem problemas disciplinares, mas com alunos que podem ser complicados a outros níveis, e, portanto, levam, de facto, muito tempo ao diretor de turma, pode levar mais tempo do que tem,

Investigadora – Enquanto coordenadora de diretores de turma, quais são as funções que estão atribuídas?

E2 – A minha função é também um bocadinho de mediação entre os diretores de turma e a direção. Portanto vou esclarecendo algumas dúvidas e orientando os diretores de turma no seu cargo.

Investigadora – Como coordenadora dos diretores de turma e a coordenar o conselho de diretores de turma, em média quantas reuniões é que são feitas anualmente?

E2 – Anualmente 7, 6 ou 7.

Investigadora – O conselho de diretores de turma, acha que tem um papel ativo na vida da escola? Saem do conselho de diretores de turma propostas, sugestões? Como é que funciona o Conselho de diretores de turma?

E2 – Sim, saem. Perante algumas questões que vêm nos guiões que são feitos para as reuniões do conselho de diretores de turma, os diretores de turma, por vezes, põem questões e sugerem algumas alterações ao que está feito neste momento, ou no momento da reunião.

Investigadora – Acha, então, que o conselho de diretores de turma tem um papel ativo na escola?

E2 – Tem um papel ativo e o meu papel, depois, é passar a sua sugestão à direção.

Investigadora – E como é que é feita essa articulação depois com a diretora?

E2 – Por mim, pelo menos, é passada a sugestão. Depois a diretora decidirá se vai a vai acatar ou não.

Investigadora – Considera que existem fatores que condicionam ou limitam as funções do diretor de turma?

E2 – Fatores de que tipo? Para além dos que estão na lei, portanto, nós temos de cumprir a lei e obviamente é uma limitação, mas é uma orientação também.

Investigadora – Na escola, por exemplo, há questões que possam ser consideradas que limitem, no sentido do papel do diretor de turma que deveria ser mais alargado? Acha que as pessoas se sentem condicionadas para executar algum tipo de funções?

E2 – Acho que não, não me estou a lembrar de nenhum caso.

Investigadora – Há alguma estratégia que considere que se poderia implementar, ou que poderia ser posta em prática para melhorar o desempenho e ajudar o diretor de turma a desempenhar as suas funções?

E2 – Não, acho difícil. Não sei que estratégia poderia ser posta em prática, para além da mediação que é feita com a direção e que, normalmente, nos é dada resposta, portanto não vejo que haja assim problemas.

Investigadora – Acaba por haver alguma proximidade com outras estruturas?

E2 – Sim, os diretores de turma tem a resposta normalmente sempre rápida.

Investigadora – Relativamente a todas as competências e responsabilidades que a legislação e que o próprio dia a dia conferem ao diretor de turma, que formação é que os professores têm para o desempenho deste cargo?

E2 – É assim: poucos professores têm formação específica na direção de turma. Até eu, muito pouca. A formação que fiz, fiz alguma como coordenadora, mas muito pouquinho. A formação que os professores têm é de experiência.

Investigadora – Acha que, por exemplo, seria de pensar uma formação logo na formação inicial para a carreira docente, ou acha que era melhor ser ao longo da carreira? Como é que se poderia providenciar essa formação?

E2 – A experiência é muito boa, em termos de formação. No entanto, eu acho que, nos primeiros anos de direção de turma, é muito difícil para o diretor de turma agarrar logo uma turma com as funções todas que tem, da forma como gostaria de fazer.

Investigadora – Quais são as áreas em que acha que o diretor de turma tem mais dificuldade em trabalhar?

E2 – Talvez mesmo a mediação entre os alunos e o resto do conselho de turma, com os encarregados, com os encarregados de educação e o conselho de turma. Há situações que, por vezes, são complicadas. Eu também não sei se a formação ajudaria muito, mas talvez ajudasse um bocadinho, sim.

Investigadora – Como coordenadora, sente que o seu exercício das suas funções estão de alguma forma, condicionado ou limitado por algum fator?

E2 – Estão condicionadas por algum fator? O fator tempo, falta de tempo para desempenhar melhor o cargo. Sim, algumas vezes. E, às vezes, a mediação com a direção, não é fácil.

Investigadora – Que estratégias poderiam ser postas em prática para melhorar? Falou-me do tempo...

E2 – O tempo era ter mais tempo, que eu sei que é difícil, porque ele não existe. Não existe crédito, neste momento dado às escolas para poder gerir e dar mais tempo às pessoas e a possibilidade de se dedicarem mais ao cargo. E, talvez, ter resposta por vezes respostas mais céleres da parte da direção.

Investigadora – Já me definiu há pouco quem era o diretor de turma. Em relação a esta figura, acha que ela é uma figura relevante e de utilidade?

E2 – Muito, eu acho, até para os alunos. A figura de diretor de turma é uma figura muito importante.

Investigadora – Em relação às restantes estruturas da escola ou à comunidade envolvente, ou seja o pessoal docente e não docente, os pais, acha que valorizam a figura do diretor de turma?

E2 – A escola sim, os pais, por vezes, não. Temos de tudo.

Investigadora – Relativamente às características de um docente para ser diretor de turma, acha que qualquer docente reúne condições para ser um diretor de turma?

E2 – É uma pergunta difícil. Tem, quer dizer, qualquer docente, se quiser, com um bocadinho de esforço, consegue, apesar de não ter o perfil adequado, ou não ter tanto "jeito", digamos assim, para lidar com os alunos e mediar algumas situações que é preciso ser com algum cuidado e com algum tato, mas a experiência, com um bocadinho de experiência, com um bocadinho de formação e ajuda, a minha, por parte do coordenador, chegaria lá. Uns, de facto, têm mais perfil e outros menos.

Investigadora – Por exemplo, conseguiria dizer algumas características que alguém teria de ter para ter perfil para ser diretor de turma?

E2 – Ter uma boa relação com os alunos, tentar, pelo menos, e com os encarregados de educação. Ter algum cuidado na forma como fala e trata dos assuntos quer com os alunos, quer com os encarregados de educação. Ser assertivo, em determinadas ocasiões.

Investigadora – Considera que o cargo de diretor de turma é um cargo de gestão intermédia?

E2 – Mais o coordenador. Mas o diretor de turma também.

Investigadora – Que características é que considera necessárias para que possa ser considerado um gestor intermédio?

E2 – Sendo o diretor de turma um mediador logo é um gestor intermédio. Se é o diretor de turma que passa as informações para a coordenadora ou para a direção é, logo, um gestor intermédio.

Investigadora – Considera que os diretores de turma estão envolvidos diretamente na construção e na implementação dos documentos estruturantes da escola, nomeadamente o regulamento interno e o projeto educativo?

E2 – Os diretores de turma, não. Os coordenadores sim.

Investigadora – Acha que deveriam estar mais diretamente ligados?

E2 – Se calhar, sim, até porque o conheceriam melhor.

Investigadora – Em relação a liderança, identifica no cargo de Diretor de Turma processos de liderança intermédia??

E2 – Sim, mas sempre condicionado pela direção, pelo que vem de cima. Perante a turma é; perante o resto da escola, não sei.

Investigadora – Considera, no entanto, que existem diretores de turma que são líderes?

E2 – São.

Investigadora – Quais são os modos de atuação desses diretores de turma para que possa dizer que os reconhece como líderes?

E2 – São diretores de turma que têm características, têm mais características de líder, até mesmo como docentes, que conseguem até resolver alguns problemas com os seus alunos e ser, liderar sem ter que ter intervenção de coordenação nem direção, não passam sequer por nós.

Investigadora – Em relação, por exemplo, à direção do agrupamento, aos diretores de turma, às coordenadoras dos diretores de turma há, cooperação entre estas três figuras?

E2 – Entre as coordenadoras diretores de turma há imensa cooperação. Nós reunimos e falamos periodicamente sobre as questões da coordenação de direção de turma, mesmo trocando impressões, sendo uma do básico e uma do secundário, sobre questões comuns e mesmo algumas questões que não são comuns. Neste momento, sinto que estou mais dentro de questões do secundário do que estava há alguns anos, antes de ser, antes de ser coordenadora. Portanto, há, de facto, uma parceria, digamos assim, entre nós. Em relação à direção, é mais difícil, talvez até por questões de tempo, mas há menos trabalho entre as coordenadoras e a direção do que entre nós mesmos.

Investigadora – E como é que acha que, há bocadinho disse-me que achava que era valorizado mais o diretor de turma pelos alunos do que pelos restantes elementos da comunidade educativa, essa importância existe também quando se fala em restante comunidade, por exemplo, em relação ao pessoal não docente?

E2 – O pessoal não docente, não. Quando há, de facto, um problema com a turma, dirige-se de imediato ao diretor de turma. Portanto, vê-o como líder daquela turma, não vejo que o pessoal não docente, não nos dê a importância devida ao diretor de turma. Às vezes, pode até procurar outros professores de turma, mas, normalmente, tentam ir ter com o diretor turma.

Investigadora – Em relação aos alunos, referiu que eles viam no diretor de turma uma figura importante. Acha que a atuação do diretor de turma e a figura do diretor de turma pode influenciar o desenvolvimento integral dos alunos? Pode fazer a diferença?

E2 – O desenvolvimento integral dos alunos, às vezes, sim, e mesmo a postura deles noutras aulas que não as do diretor de turma também, até pelos conselhos que vai dando, que têm a ver com o bom senso do diretor de turma podem influenciar, mas também depende dos alunos que tem à frente.

Investigadora – Em relação aos restantes cargos de gestão intermédia, coordenadores de departamento e outras estruturas, acha que eles ouvem os diretores de turma e interessam-se pelas opiniões que eles transmitem?

E2 – Na maior parte dos casos, sim.

Investigadora – Em relação ao diretor de turma, no contexto do resto do resto da organização escolar, acha, então, que é uma figura com importância quer no contexto da gestão, quer no contexto da liderança intermedia?

E2 – Acho.

Investigadora – Para finalizar, que futuro e desafios vê para o diretor de turma?

E2 – Vejo um futuro negro. É assim: dada a legislação que está em vigor, neste momento e de alguns anos para cá, os diretores de turma, há pouca rotatividade dos cargos, quer da coordenação, quer dos diretores de turma, alguns que vêm de novo exercem o cargo, mas dado que há pouco crédito horário para gerir e poucas horas que se podem dar a mais para a direção de turma e as horas acabam por ser tiradas, muitas vezes de outros tempos que as pessoas tem libertos. O que acontece é que os diretores de turma são sempre os mesmos e os coordenadores também são sempre os mesmos e há pessoas que não têm nem experiência, nem formação para direção de turma e, portanto, futuramente quando estes saírem, começarem a sair, quem vem de novo tem muito pouca experiência para exercer o cargo. Terá que trabalhar bastante mais e lutar bastante mais.

Investigadora – Muito obrigada pela entrevista e pelo tempo despendido.

E2 – De nada.

Anexo 8 - Entrevista à Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário

A entrevista foi efetuada na escola sede do Agrupamento. Esta entrevista teve a duração de uma hora, dez minutos e vinte e oito segundos. Tentámos reproduzir de forma fiel as palavras do entrevistado, incluindo as pausas que reproduzimos pelo uso das reticências. Foi pedida autorização para a gravação, de modo a que, posteriormente, fosse mais fácil a transcrição.

Investigadora – Bom dia, estou aqui a fazer uma entrevista à coordenadora dos diretores de turma do secundário e, em primeiro lugar, gostaria de lhe fazer algumas perguntas sobre o percurso profissional. Qual é o total de anos de serviço que a professora tem?

E3 – Tenho de fazer contas, porque já são muitos ...40 anos. Eu terminei meu primeiro ano de trabalho com 23, vou fazer 63, portanto são 40 anos.

Investigadora – É professora de grupo disciplinar?

E3 – 520 - Biologia - Geologia.

Investigadora – E nesta escola está há quantos anos?

E3 – Aproximadamente 33 anos, porque eu tinha sete anos de serviço quando vim para cá. Feitas as contas, serão 33 anos.

Investigadora – E em relação ao cargo de Coordenadora dos diretores de turma, quantos anos?

E3 –É assim: eu não sei quantificar, porque eu desempenhei o cargo de coordenadora de diretores de turma, não no ensino secundário, mas no ensino básico várias vezes durante minha carreira, digamos assim. Inclusivamente, a primeira vez que fui coordenadora dos diretores de turma do ensino básico nem sequer estava na lei o papel de coordenador. A escola, na altura, considerou que deveria haver um representante no conselho pedagógico, um representante dos diretores de turma, e eu fui, nessa qualidade, escolhida como representante e, portanto, tinha o papel de preparar os diretores de turma para os momentos de avaliação e passar-lhes as informações do Conselho Pedagógico. Isso aconteceu, aconteceu.... na década de 80, eu ainda nem sequer era do quadro, não pertencia ao quadro. Lembro perfeitamente que isto aconteceu estava na escola de Telheiras, uma escola que, na altura, nem edifício tinha, nós tínhamos aulas num anexo, no famoso anexo do Liceu Pedro V. Já lá vão muitos anos e foi a minha primeira experiência como coordenadora. Volto a dizer, na altura, nem se falava no cargo e eu fui escolhida com a função de representar os diretores no Conselho Pedagógico. A partir daí, desempenhei, fui coordenadora dos diretores de

turma do ensino básico várias vezes. Aqui, nesta escola, por exemplo, fui coordenadora dos diretores de turma do ensino básico durante dois momentos, ou seja, cada momento correspondia, na altura, a dois anos, era um ciclo de dois anos. Não é de quatro, como agora, mas já tinha sido coordenadora dos diretores de turma quando estive em Azambuja, por exemplo, e aí fui coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário, não no ensino básico.

Investigadora – Como coordenadora é responsável por quantos cursos, turmas?

E3 – Cursos, no presente, tendo em conta que no agrupamento só há ensino secundário na sede e assim não sou responsável pelos cursos, mas pelos diretores de turma do ensino secundário que pertencem ou têm turmas dos cursos que existem na escola. Nós oferecemos Ciências e Tecnologia, Línguas e Humanidades, Socioeconómicas e Artes Visuais. Os diretores de turma são diretores de turma desses cursos.

Investigadora – E são quantos?

E3 – No total? No total, o número de diretores de turma é 21 ou 22.

Investigadora – Enquanto diretora de turma, quantos anos?

E3 – Isso são muitos, não como diretora de turma do ensino secundário, porque desde sempre abracei o ensino básico, embora sempre que foi necessário eu tive também turmas do ensino secundário, mas o ensino básico era a minha prioridade, porque sempre considerei que receber alunos do ensino secundário numa escola que também tinha ensino básico era importante tê-los também no ensino básico, para trabalhar de modo a poder observar alguns resultados, quando eles chegassem ao ensino secundário. Claro que nem sempre era possível observar tudo, mas sempre, quando possível, mas sempre que os alunos escolhiam a área das ciências, tive sempre a possibilidade de ver a evolução de alguns jovens desde o sétimo ano até ao décimo segundo. Nesta escola no ensino secundário, tive turmas do décimo segundo também na área da geologia, tive turmas, foi a reforma do Roberto Carneiro, de técnicas de geologia e portanto eram alunos que a maior parte deles tinha conhecido no ensino básico e isso foi muito importante, porque, em termos de relação professor – aluno, dá para avaliar se aquilo que nós fizemos trouxe algum benefício para os alunos, em termos de sua formação, ou não. Eu acredito e eu defendo isso, os alunos têm que tentar crescer e nós, como professores, nem sempre conseguimos ver os resultados de imediato, sobretudo os resultados que se prendem com o crescimento e o desenvolvimento deles. Isso só se vê mais tarde, e, nesta profissão, temos alguma dificuldade em observar esses resultados, porque nem sempre temos a possibilidade de acompanhar os alunos até determinada idade. E eu tive essa possibilidade, quando fiz esta opção de ter básico e secundário. Tenho a dizer que fi-lo, obviamente que mesmo que não gostasse, tê-lo-ia feito na mesma, obviamente, teria que

aceitar na mesma as turmas que me eram atribuídas, mas houve uma altura, nesta escola, houve um período de tempo, nesta escola, em que, a nível de grupo disciplinar, nós fazíamos distribuição de serviço e era apresentada como proposta a direção da escola, conselho executivo na altura, e, no meu grupo disciplinar, eu tive sempre a possibilidade de poder escolher em função daquilo que gostava de fazer, que gostava mais de fazer e isto porque, felizmente, no lado disciplinar, houve sempre a possibilidade de a distribuição de serviço ser negociada, pensando sempre no que era melhor para os alunos e pensando sempre que o que era melhor para os alunos era os professores trabalharem com aquilo que gostavam de trabalhar e não estarem demasiado sobrecarregados com níveis e, portanto, houve sempre essa preocupação e eu, pessoalmente, beneficieei disso.

Investigadora – Que outros cargos desempenhou, para além de coordenadora e diretora de turma?

E3 – É assim: tendo em conta o presente, eu pessoalmente acho que aquilo que sei da escola e do funcionamento da escola deve-se ao facto de eu muito cedo ter começado a desempenhar cargos no sistema, na altura, permitia que isso acontecesse muito cedo, comecei, de facto, a desempenhar cargos, mesmo cargos para os quais, na altura, não estaria muito preparada. Como eu já referi, comecei, fui coordenadora dos diretores de turma do ensino básico, ainda com muito pouca experiência, mas isso obrigou a que eu me documentasse e percebesse que meu papel na escola tinha que ser, mesmo não desempenhando determinados cargos, tinha que estar informada, estar esclarecida, saber como é que funciona a escola, uma vez que, como diretor de turma, tinha que dar a cara perante os alunos e os encarregados de educação e, portanto, relativamente aos cargos que eu desempenhei, como eu disse, comecei muito cedo, para além da coordenação de turma, fui delegada de grupo, nunca fui coordenadora do departamento, porque esse cargo é recente, mas fui delegada de grupo, no passado e no presente, e fui também elemento do conselho diretivo, neste caso concreto numa altura complicadíssima em que as escolas não estavam devidamente equipadas, não é com equipamento material, mas, sobretudo, com recursos humanos que permitissem evitar determinado tipo de situações constrangedoras. Foi muito difícil, mas, na altura, também era muito difícil arranjar equipas para a gestão das escolas e desempenhei o cargo de presidente do Conselho Diretivo em dois momentos, no momento em que fui designada pela escola e noutro momento em a lista a que pertencia foi eleita e, portanto, eu encabeçava a lista e, nessa qualidade, fiquei como presidente do conselho diretivo da Escola Secundária de Azambuja. Fiz também parte da antiga Assembleia de escola e mais recentemente fiz parte do Conselho Geral Provisório que deu o "ponta pé de saída" para o novo modelo de gestão das escolas.

Investigadora – Concretamente em relação ao cargo de diretor de turma, quem é para si o diretor de turma?

E3 – Quem é para mim em que termos?

Investigadora – A figura de diretor de turma corresponde a ...

E3 – Ah! A figura do diretor de turma é muito importante na escola, porque, para mim, é nessa qualidade que eu me vejo e que eu me tenho visto, ao longo da minha carreira. Eu represento a escola, no momento em que estou com os alunos, na qualidade de diretora de turma, ou que estou com os encarregados de educação, eu represento a escola e portanto dou a cara pela escola, e como tal, eu tenho que saber responder... nessa qualidade, ou seja, tenho que esclarecer, quando é para esclarecer ... tenho que informar, quando é para informar, no sentido de mostrar ou apresentar as razões pelas quais a escola tomou determinadas decisões, porque, não sendo da direção da escola, o diretor de turma, não sendo a direção, não fazendo parte da direção, de facto, está entre a direção e os alunos e os encarregados de educação, portanto, nessa qualidade, tem que estar informado, tem que saber como funciona a escola, ter conhecimento das decisões que são tomadas pela direção da escola e, mesmo não concordando com alguma delas, perceber porque é que foram tomadas e explicar e esclarecer, junto aos encarregados de educação e dos alunos, a razão de determinada tomada de decisão. Volto a dizer, não quer dizer que tenha que concordar com a decisão tomada, mas, na qualidade de diretor de turma e desempenhando esse papel, tem que mostrar alguma isenção e procurar explicar o ponto de vista da escola e de quem tomou a decisão, tendo em conta que o objetivo é sempre o bem estar dos alunos. Relativamente ao que é o diretor de turma, não sei se referir que é fundamental, tem que ser uma pessoa muito informada, mas, sobretudo, tem que ser informada, sobretudo no que respeita ao funcionamento da escola inclusivamente a escola, envolve muitas áreas, não é um funcionamento como esta escola, com este edifício, com os problemas que tem, não é só isso, é muito mais do que isso, é saber o funcionamento da escola no que respeita aos horários, no que respeita às regras que estão subjacentes à elaboração de horários, por exemplo, à constituição das turmas, à avaliação, aos exames, enfim, tem que conhecer a legislação, tem que ser de facto uma pessoa que não está só ali para dar conhecimento da assiduidade dos alunos, é muito mais do que isso e por isso é um cargo que é difícil, não é um cargo fácil, é um cargo que se desempenha melhor ou pior, de acordo com o empenho que cada pessoa coloca na realização do mesmo, porque se não formos empenhados e se não percebermos que a nossa função, é, de facto, uma função muito importante, há coisas que não fazíamos e portanto cumprimos aquilo que é básico, que é ver as faltas, comunicar, quando os alunos estão a faltar demasiado. Podemos ficar só por aí.

Investigadora – Já me respondeu quais são as funções que considera que são as funções do diretor de turma e acha que essas funções são convergentes, ou seja, as funções que desempenha na escola são convergentes com aquilo que a legislação atual pede ao diretor de turma?

E3 – São, embora eu ache que a legislação, às vezes, pede mais do que aquilo que é possível fazer, ou seja, pede mais, no sentido de pede demasiadas coisas e nem sempre é possível, porque o diretor de turma continua a ser professor e, se está no início de carreira, tem muitas turmas normalmente, e pode ter vários níveis, e portanto, por ser diretor de turma não pode deixar de ser professor e de ser bom professor, e um bom professor tem que trabalhar, tem que trabalhar todos os dias, e tem que trabalhar muito. Isto faz lembrar uma conversa de ontem com uma colega que me contava que um ex-aluno nosso que está em engenharia química se veio inscrever para os exames, para fazer os exames porque se quer se candidatar a medicina. E acabou por desabafar perante o espanto da professora, dizendo que ele era uma pessoa que não devia ser muito normal, porque estudava... . Todos os fins-de-semana tinha de estudar um bocadinho e assim eu, na qualidade de professor, e agora não estou a falar na qualidade de diretor de turma, eu todos os dias tenho trabalho para fazer e, no entanto, já tenho 40 anos de serviço. Tenho trabalho para fazer no âmbito da escola, no âmbito das turmas, tenho amigos meus que me dizem assim: “Então tu há tantos anos que trabalhas ainda precisas de preparar as aulas?” Isto só para [ilustrar] que, de facto, o trabalho de diretor de turma é um trabalho complexo, portanto, sendo um trabalho complexo e não estando separado do trabalho como professor, aquilo que nos pedem, às vezes, é demasiado e, portanto, nós temos que fazer opções e perceber onde é que são as prioridades, no que respeita àquilo que o projeto educativo da escola nos orienta e nos aponta caminhos e portanto é por aí. Portanto, o que eu acho é que o diretor de turma, em relação àquilo que nos é pedido, faz, porque há orientações da escola nesse sentido. Mas eu acho que também são pedidas demasiadas coisas e isso, muitas vezes, não permite que haja a qualidade que seria necessária.

Investigadora – Com a entrada dos dois novos Decretos-Lei 55 e 54, acha que houve uma alteração ou um acréscimo de funções para o diretor de turma?

E3 – De certa maneira sim, mas eu acho que os diretores de turma ainda não se aperceberam, porque, lá está, a escola procura apoiar relativamente aos recursos que tem das equipas da educação especial, no sentido de poder começar a fazer algumas das coisas que têm que começar a ser feitas pelo diretor de turma e, aliás, o diretor de turma nunca pode fazê-lo sozinho, mesmo com os conselhos de turma, lá está, é mais uma coisa, é mais um acréscimo às funções que o diretor de turma já tinha e é assim: se temos em vista aquilo que o aluno deve ter, aquilo que é o bem-estar do aluno, de modo nenhum as escolas podem deixar na mão do diretor de turma, coordenar, por exemplo, de acordo com o Decreto-Lei 54, coordenar as equipas a pensar em tudo aquilo e todas as medidas que devem ser aplicadas no que respeita à recuperação dos alunos. Isso não, não é possível, porque não se iria conseguir chegar a lado nenhum e, provavelmente, alguns alunos iriam ficar muito penalizados. Portanto, as escolas, quando aplicam a legislação, têm noção daquilo que é possível fazer e que são capazes de fazer e rentabilizam os recursos que têm. Nesse

caso, é o que está a acontecer nesta escola, pelo que eu entendo que é rentabilizar o conhecimento e aquilo que a equipa de educação especial pode dar para tornar o dito acréscimo de funções para o diretor da turma, pode torná-las mais eficazes, de acordo com aquilo que se pretende. Portanto é assim que eu vejo, de outra forma não veria, que por exemplo, a implementação do 54 tivesse a ser, nesta escola, de uma forma de certa maneira tranquila, tranquila, no sentido de que eu não vejo as pessoas tão exaltadas, como ouço dizer de outras escolas as coisas se passam. Outro dia, nas notícias, até aqui ... é que era referido, exatamente, que há uma tomada de posição relativamente à aplicação do 54 em diversas escolas do país, exatamente porque consideram que tem que ser dado tempo às escolas para se prepararem para que o 54 possa ser aplicado do modo como está construído, e isto, nesta escola, não se passou exatamente, porque eu acho que foi feito de maneira a que não sentisse tanto o peso daquilo que o 54 visa junto dos diretores de turma e dos conselhos de turma.

Investigadora – Considera que o número de horas destinadas às funções de diretor de turma são suficientes?

E3 – Não, não são suficientes, mas isto é como tudo, também o tempo que nos é dado agora para a preparação das aulas, é assim: se fossemos cumprir, ainda hoje, quando vinha para a escola, a propósito do Fórum TSF acerca da reposição do tempo de serviço para os professores, um economista dizia que os professores deviam era picar o ponto e deviam estar oito horas na escola e nessas 8 horas davam de aulas, preparavam as aulas, corrigiam os testes e, portanto, só tinham que fazer essas 8 horas diárias. Isto é um economista a falar, eu não sei sinceramente se nas oito horas que nós temos por dia de trabalho iríamos conseguir fazer isso e iríamos cumprir com tudo aquilo que cumprimos, ou seja o que eu quero dizer com isto é como ... é, como professora, eu trabalho muito mais do que aquilo que provavelmente este economista pensa que um professor trabalha, claro que tem que acrescentar depois as horas que, como diretora de turma, eu tenho para verificar a assiduidade, por exemplo, eu, pessoalmente, tenho uma turma que não falta muito e, portanto, estou tranquila, não tenho a preocupação de “Ah! deixa ver se eles têm mais alguma falta dada!”. Eu faço semanalmente e não tenho tido surpresas desagradáveis, mas já tive turmas em que, diariamente, eu tinha que fazer a verificação da assiduidade, portanto a redução do tempo que é dado ao diretor de turma para fazer isso, se eu for a cumprir, de acordo com esta indicação, se eu for cumprir só aquelas horas, há trabalho que fica por fazer, porque o trabalho do diretor de turma não é só verificar as faltas, é também entrar em contacto com os encarregados de educação, é também reunir com os encarregados de educação, é falar com os professores, é acompanhar os alunos, quando há alguma questão para tratar, relativamente ao comportamento dele, ou relativamente a algum problema que esteja a acontecer, no que respeita aos resultados académicos, Enfim, não é e nunca é suficiente, nós conseguimos dar a volta, porque somos

pessoas responsáveis e os diretores de turma, normalmente, quando são escolhidos como tal são escolhidos tendo em conta esse perfil, por isso, agora suficiente não é, é preciso mais.

Investigadora – Existem turmas que mantêm o diretor de turma do ano letivo anterior. Isso é vantajoso?

E3 – É, eu acho que é, porque também quando se torna uma desvantagem, a própria direção tem essa noção e acaba por não o nomear como diretor de turma. Portanto, acho que tem vantagens, eu, pessoalmente, sempre que fui diretor de turma, e vou dar um exemplo, quando fui diretor de turma no ensino básico, há "500 anos atrás", em que havia ciências no sétimo e oitavo e não havia no nono, eu era diretor da turma no sétimo, na mesma turma no oitavo e depois ... ficava o ciclo por completar completamente e aqueles miúdos que poderiam acabar o terceiro ciclo com a mesma diretora de turma nunca acabaram. Eu, pessoalmente, como diretora de turma sentia que ficava ali um trabalho por concluir e o diretor de turma que me substituíria normalmente sentia o mesmo, que era ir pegar numa turma que tinha estado dois anos com a mesma diretora de turma. Nós somos sempre diferentes e, por mais que encarem da mesma forma, com os mesmos objetivos, o desempenho da função, há sempre diferenças, e portanto, o período de adaptação que era necessário entre o novo diretor de turma e os alunos criava muitas vezes constrangimentos aos alunos e ao próprio diretor de turma e isso não era benéfico para nenhum deles. Portanto, eu, pessoalmente, sempre que não há qualquer constrangimento da parte da escola, eu, pessoalmente, sempre que fui diretora de turma pedi para dar continuidade ao trabalho, porque acho que é importante por essas razões, porque é uma continuidade do trabalho e, como disse anteriormente, há resultados que só se veem mais à frente e, portanto, o diretor de turma, no primeiro ano, pode estar a implementar uma série de estratégias junto dos alunos cujos resultados só vai ver para o ano, não quer dizer que os veja todos, mas já vê alguns e isso é muito importante para ele próprio acreditar naquilo que está a fazer e que deve continuar a fazer na sua profissão.

Investigadora – Em relação ao coordenador dos diretores de turma. Quais são habitualmente as funções que desempenha?

E3 – É assim: eu, neste momento, como coordenadora dos diretores de turma, para já eu acho que já não devia ser coordenadora dos diretores de turma, eu acho que quando chega a uma altura destas em termos de trabalho, acho que a esta escola ... isso deveria começar a acontecer e eu sei porque é que não acontece, mas não posso deixar de reconhecer, que, tendo em conta aquilo que eu já fiz com coordenadora em épocas anteriores, eu acho que, neste momento, como coordenadora, não estou, não me sinto satisfeita com o que estou a fazer, porque acho que não estou a ter um papel ativo, estou a ter um papel muito passivo, demasiado passivo para aquilo que eu considero que deve ser a figura do coordenador dos diretores de turma. O que é que eu quero

dizer com isto? É assim: eu parto do princípio que tenho diretores de turma que já conheço e parto do princípio que, devido ao seu profissionalismo, eles não precisam que "eu ande de volta deles", no sentido de ver se têm dúvidas, se estão a fazer determinado tipo de trabalho, etc. E, portanto, não fazendo isso, há outras coisas podiam ser feitas, porque ... talvez provocá-los para eles terem um outro papel mais interventivo. Por exemplo, uma das coisas que eu noto, sempre notei como coordenadora dos diretores de turma, das vezes que desempenham o cargo, é que os diretores de turma, sendo professores, não são muito dados à leitura da legislação, e o diretor de turma tem que ler a legislação, tem que saber a legislação e eu noto isso, para os diretores de turma é muito mais fácil chegarem ao pé do coordenador e perguntarem, isto é assim? Isto como é? Tendo eles a legislação para ler e, portanto, uma coisa é tirar dúvidas, outra coisa é quererem saber como é para não terem que ler a legislação. E eu penso que isso se iria conseguir se houvesse um trabalho anual no sentido de, com as pessoas, atualizá-las, porque há sempre, infelizmente no nosso país, há sempre muita legislação e todos os anos há legislação nova, portanto falar com eles, por exemplo, saiu uma legislação nova e às tantas deveria ter havido uma intervenção no sentido de fazer sessões de trabalho para analisarmos em conjunto a legislação nova que saiu. Isso não foi feito, eu não fiz isso, não fiz por razões várias, como eu disse, é assim porque, como todos os diretores de turma que tenho a meu cargo são diretores de turma já com muito tempo de serviço, parto do pressuposto que eles leram a legislação, mas eu também sei que isso não é verdade, deveria ter mais energia, para ter um papel mais interventivo, que eu não estou a ter. Tive no passado, agora não estou a ter e, por essa razão, eu acho que isso se prende também com meu envelhecimento, com o facto de estar cansada e, portanto, daí haver necessidade de rejuvenescer as pessoas nos cargos. Portanto, eu acho que a coordenadora dos diretores de turma deveria ser uma pessoa mais jovem, no que respeita ao tempo de serviço, no que respeita à experiência inclusivamente, porque a experiência nós vamos adquirindo, à medida que desempenhamos o cargo e, por vezes, é preciso ideias novas e, neste momento, eu tenho que definir prioridades em função daquilo que sinto que sou capaz de fazer e não posso esquecer dos meus alunos [que] tenho meu cargo e, portanto, esses são a minha primeira prioridade. Vou ser sincera, a minha primeira prioridade não são os diretores de turma, precisamente pelas razões que eu já indiquei. Se eu tivesse um leque de diretores de turma inexperiente, aí, aí, pois aí os diretores de turma e os alunos estavam em pé de igualdade. Neste momento não estão, neste momento os meus alunos são a minha primeira prioridade, a minha segunda prioridade são os diretores de turma.

Investigadora – Quantas reuniões, em média, são feitas com o conselho dos diretores de turma?

E3 – No primeiro período, fazemos normalmente três reuniões, a primeira do início do ano; depois há uma reunião a meio, quando [é] o momento de preparar a avaliação diagnóstica para fazer o plano de turma; e depois há outra a terceira, no final do primeiro período, quando é para preparar o

primeiro momento de avaliação. Depois, no segundo período, é assim: nos últimos anos, no segundo período há uma reunião, no terceiro período há outra, dependendo, no terceiro período, depende daquilo que a direção considera que é importante fazer. Por vezes, quando tem período, em termos de tempo o permite, já aconteceu haver duas reuniões, especialmente porque era preciso preparar o diretor de turma para a realização das matrículas. Entretanto, as coisas mudaram um pouco e, portanto, nos últimos anos tem havido somente uma reunião de diretores de turma, que é precisamente para preparar o terceiro momento de avaliação. Já aconteceu também fazer duas reuniões em separado e, portanto, num dia fazer as reuniões com os anos de exame e noutro fazer reuniões com os anos que não têm. No presente, tem sido só uma reunião, como eu digo, salvaguardando aquelas que se fizeram em anos anteriores, quando houve necessidade de fazer a preparação para as matrículas.

Investigadora – Considera que o conselho de diretores de turma tem ou deveria ter um papel ativo na escola?

E3 – Sim, e é assim: lá está, ativo no sentido de fazer propostas face aos desafios que temos pela frente e aos problemas que se vão tendo nas turmas. Atualmente sente-se, pelo menos este ano sente-se que há, a nível das turmas do secundário, nomeadamente no décimo ano, alunos muito imaturos e portanto com algumas dificuldades em conseguirem acompanhar o grau de exigência no ensino secundário e, provavelmente, da parte do conselho de diretores de turma poderia haver propostas, no sentido de se pensar em termos de, nos próximos anos, o que fazer relativamente à integração dos alunos décimo ano do ensino secundário, por exemplo, é isto que eu acho, é um exemplo de intervenções que poderiam ser feitas. Quando há problemas disciplinares, por exemplo, aí também o conselho de diretores de turma também poderia ter um papel muito interventivo e não só ao nível do funcionamento da escola, porque não? Se o coordenador dos diretores de turma é representante dos diretores de turma no conselho pedagógico, faz todo o sentido que o conselho diretor de turma, possa ter, ou deva ter um papel interventivo na escola.

Investigadora – Como é que é feita a articulação com a Diretora?

E3 – Sempre que é necessária, é feita uma abordagem direta com a diretora, embora, no presente, a abordagem é feita através da assessora que ela tem e que portanto é uma pessoa com experiência que está perfeitamente dentro do trabalho do diretor de turma e pronto, é assim que é feito, em função das necessidades.

Investigadora – O conselho de diretores de turma, neste momento, as funções que desempenha na escola, não é tanto aquela intervenção de que falou, ou tem essa intervenção na escola?

E3 – Não, porque é assim: os diretores de turma podem propor ao coordenador uma reunião extraordinária para discutir determinado tipo de questões e isso não é feito. Cabe-lhes a eles e não fazem e, portanto, se eu faço uma reunião no final de cada período para abordar as questões relativas aos momentos de avaliação, o que é tratado é mais os problemas específicos que as pessoas têm, claro que há um contacto muito frequente através do coordenador e dos diretores de turma para avaliar determinadas situações, situações especiais de avaliação, etc. Mas as reuniões acabam por ser muito informativas e é mais sobre aquilo, sobre os procedimentos a pôr em prática relativamente a reuniões de avaliação que se vão realizar. Portanto, não é mais do que isso, não sei se vou responder àquilo que me foi perguntado?

Investigadora – Sim.

E3 – Pronto. Não é mais do que isso, passivo.

Investigadora – Já me falou da limitação que sente relativamente a sua função enquanto coordenadora dos diretores de turma. Que outros fatores é que considera [que] podem limitar ou que limitam as funções do coordenador dos diretores, além do cansaço, da idade...

E3 – Que outros fatores, por exemplo ... eu acho que o motor da escola, ou seja, quem está à frente da escola neste caso a direção da escola, é muito importante no sentido de que... não é a principal motivação, não é isso que eu quero dizer, mas, de facto...por vezes eu sinto falta daquilo que havia antigamente nas direções das escolas em que da direção saía um diálogo, umas provocações, no sentido de fazerem determinadas coisas na escola. Hoje em dia, o que nós vemos é as direções são muito mais passíveis... e, pronto, e eu começo a pensar que também é preciso perceber que as direções têm noção que o corpo docente está cada vez mais envelhecido e, portanto, também não podem exigir demasiado. Agora, limitações é assim: eu, às vezes, gostaria de ser mais estimulada, estimulado no sentido de eu própria ver até onde posso ir mais, posso dar mais à escola. Neste momento, a legislação nova que sai, as alterações que saem, esta confusão, está sempre a mudar e, para mim, é uma grande limitação. Eu acho que nós não temos tempo de assentar, não temos tempo de assentar ideias, não temos tempo para avaliar o que fizemos. Estamos sempre a mudar tudo e aí não tem nada a ver com as direções, tem a ver com o ministério da educação que cada vez que tem um ministro novo tem regras novas e, portanto, isso, de facto, é muito mau. Essa, para mim, é a principal limitação como coordenadora, porque obviamente que condiciona o trabalho, porque, em primeiro lugar, eu tenho que ... se eu digo que o diretor de turma tem que ler a legislação, eu também tenho que a ler e que a conhecer em primeiro lugar. E, de facto, é uma instabilidade e isso, de facto, é uma grande limitação não é só para mim como coordenadora, é como diretor de turma, é como professora e será para todos os outros, com certeza.

Investigadora – Era isso que eu ia perguntar em relação em relação ao diretor de turma, quais eram os fatores que condicionam. Acaba por ser...

E3 – É.

Investigadora – E em relação ... às múltiplas competências e responsabilidades que o diretor de turma ... acha que há formação suficiente para o desempenho, ou seja, o professor é preparado para desempenhar esta função?

E3 – É assim: eu não sei, em termos da sua formação, se ele é preparado para desempenhar a função de diretor de turma. No presente, eu não sei se isso é feito em termos da formação de professores. Agora é assim: essa também [é] uma função do coordenador dos diretores de turma, que é quando tem diretores de turma inexperientes não é, passar um bocadinho o testemunho daquilo que é ser diretor de turma, e aí, aí tem que haver um tipo de ações diferentes, tem que haver sessões de trabalho com quem é diretor de turma pela primeira vez. Contudo, eu acho também que isto é como ser professor, nós aprendemos no primeiro ano, eu todos os anos aprendo a ser professora, portanto se eu todos os anos aprendo a ser professora, com as experiências que vou vivendo com os meus alunos no dia a dia eu também aprendo a ser diretora de turma. Ou seja, eu, no presente, tenho já uma visão alargada daquilo que o diretor de turma tem que fazer, e portanto, consigo gerir muito melhor o meu tempo, e ainda bem que o consigo, porque dado que estou cansada e, como digo aos alunos, já sou muito cota, tenho mesmo que o fazer e conseguir fazer para conseguir “levar a água ao moinho”. Agora, é assim: eu acho que isso vai depender muito do que é, da visão que os professores têm do que é ser diretor de turma. Isto porque eu sei que há professores que consideram que não deviam ser diretores de turma, porque não têm jeito, como eles dizem, para serem diretores de turma, porque, de facto, o diretor de turma lida com muitas frentes, não é? Lida com os encarregados de educação, lida com os alunos, lida com os professores do conselho de turma. Tem que gerir, muitas vezes, conflitos que são complexos, tem que ter muito jogo de cintura, para, na qualidade de representante da escola, poder dar uma visão da Escola de maneira a que os encarregados de educação a respeitem. E isso às vezes não é fácil, porque, às vezes, as coisas não funcionam assim tão bem como nós tentamos mostrar que funcionam e, portanto, ora é assim: e há diretores de turma que têm a noção que não conseguem fazer tão facilmente. Agora, como professores e de acordo com as regras que temos, qualquer um de nós tem que estar preparado para ser diretor de turma, no sentido de também perceber também o trabalho, [o] papel que o diretor de turma desempenha. E pronto... mas isso, eu acho que, na formação inicial, havendo uma primeira abordagem do que é ser diretor de turma, eu tive-a e eu com 40 anos de serviço, essa primeira abordagem foi feita quando fiz estágio e acho que foi muito, muito importante para mim, porque a minha orientadora de estágio, em cada período, atribuiu a

cada estagiário a sua própria turma, a sua direção de turma, e ela, como orientadora, tinha aquela direção de turma [que] foi acompanhando, portanto, nós ficámos a saber, naquela época, minimamente o que era ser diretor de turma. A minha orientadora foi uma pessoa excecional, uma orientadora espetacular que ainda hoje eu admiro, apesar de ser uma pessoa que já não está entre nós. É uma pessoa, foi uma pessoa, de facto, que me deu uma visão do que era a escola e do que era ser diretor de turma, só com aquela experiência, de ser uma experiência de um período e não foi um período completo, porque, como éramos seis estagiários, em cada período houve dois estagiários a pegarem na turma. Ou seja, as coisas foram feitas de maneira a que os alunos não sentissem que tinham vários diretores de turma, porque ela continuava a ser diretora de turma, mas nós fomos integrando naquilo que era o papel do diretor de turma, e como é que ele devia ser desempenhado. Isso, para mim, foi muito importante. A questão da legislação, por exemplo, foi uma das coisas que eu aprendi com ela, que, de facto nenhum professor, mesmo não sendo diretor de turma, deveria estar a leste da legislação, porque tínhamos que perceber que havia muita legislação que estava sempre a mudar, e nós tínhamos que ter conhecimento dela, para não cometermos determinados erros. Portanto, ela deu-nos, a mim deu-me uma visão do que era o trabalho do diretor de turma. A partir daí, é assim: fiz alguma formação como diretora de turma, quando tive possibilidade de a fazer, mas a principal formação foi o meu trabalho [no] terreno e o trabalho terreno foi ter a legislação ao meu lado, trabalhar com os alunos. Cometi muitos erros, arranjei inimizades muitas vezes, em termos de gerir conflitos, nem sempre eles foram geridos da melhor forma. Mas lá está, é assim: ninguém nasce ensinado, houve erros de...de várias partes, mas eu aprendi muito com isso, e, portanto, aquilo que hoje passo aos colegas diretores de turma quando sou abordada para dar a minha opinião sobre algum problema que eles estejam a viver, é com base nessa experiência, sobretudo, mas também no conhecimento que eu tenho sobre as regras que me regem, porque, de facto, há decisões que nós tomamos que não podem ultrapassar a lei. E, portanto, essas decisões têm que estar de acordo com a lei e, estando de acordo com a lei, nós temos que a conhecer. E por isso, havendo um coordenador, eu acho que o coordenador pode ajudar muito os diretores de turma sem experiência. A experiência é assim: a aprendizagem é feita no terreno, só pode, diretor de turma assim não é um conhecimento teórico, o conhecimento teórico pode ajudar em alguma coisa, mas não é suficiente.

Investigadora – Há bocadinho começou a falar de...de...de algumas características que tem que ter o diretor de turma era possível delinear o perfil ... para o diretor como professor para ser diretor de turma?

E3 – Antes de mais, é assim: tem que ser uma pessoa de mente aberta, não é? Porque lida com muitas situações e essas situações, essas muitas situações estão do lado dos alunos, do lado dos encarregados de educação e do lado dos professores do conselho de turma. Ou seja, tem que

ter uma mente aberta para perceber que, para já, não tem solução para tudo, que não sabe tudo, tem que ser humilde para procurar encontrar respostas para uma série de questões. Tem que ser trabalhador, tem que trabalhar, não pode contar com um trabalho feito só em x tempo, ou seja, não é um trabalho de oito horas, como o economista que eu vi à bocado no fórum da TSF, e, pronto, tem que ter disponibilidade, e a disponibilidade aqui não se prende com o horário de trabalho, umas vezes nós conseguimos grandes coisas em abordagens simples que às vezes fazemos, porque estamos disponíveis, porque mostramos disponibilidade. Eu sinto isso a parte dos encarregados de educação, eu já tive problemas com encarregados de educação que depois acabaram por, enfim, reconhecer determinado tipo de atitudes incorretas [que] estavam a ter, precisamente porque, do lado da escola, do meu lado como diretora de turma, eu mostrei-lhes que nós estávamos a trabalhar. Eu, como representante da escola, estava a trabalhar, estava a fazer mais do que aquilo que era esperado e eles não estavam a fazer a parte deles e, portanto, isso é muito importante. É o diretor de turma ... conseguir ter essa capacidade, de facto, capacidade de trabalho é muito importante; de facto, uma pessoa que não tem grande capacidade de trabalho não pode ser diretor de turma, porque há muitas frentes para gerir e se não tem essa capacidade de trabalho é complicado. ... E depois é ... fazer coisas que podemos não gostar muito, como ler a legislação, mas temos que o fazer, mas, pronto, é assim: é o que eu acho que, em termos do que deve ser o perfil do diretor de turma, é isto. Agora eu acho é que normalmente um bom professor só não é um bom diretor de turma, quando ele próprio se nega a isso, porque, quando não se nega, toda a gente é capaz e, portanto, se é bom professor, e muitas vezes quando um bom professor diz que não é bom diretor de turma ou é porque está sendo demasiado exigente com o próprio ou é porque tem a noção daquilo que tem de fazer e não quer fazer. é o que eu acho.

Investigadora – Em relação ao diretor de turma, acha que é uma figura de relevância e de utilidade para o ensino, por tudo aquilo que disse?

E3 – O diretor de turma?

Investigadora – Sim.

E3 – Acho que sim. Eu nunca tive diretor de turma na escola, naquele tempo não havia diretores de turma, também a quantidade de alunos que havia nas escolas não era a que existe hoje, não é? A massificação do ensino foi depois de eu sair da escola, da escola secundária e, portanto, claro que, não tendo diretor de turma, os meus pais, o meu pai, quando ia ao liceu, na altura, falava diretamente com o reitor do liceu, ou a reitora do liceu. Não havia um elemento ali mais próximo para falar com a família, com os encarregados de educação. E eu acho que é fundamental, é fundamental nos tempos que correm, é assim as famílias estão muito dependentes da escola, embora muitas delas não reconhecendo a grande autoridade, as famílias estão muito dependentes

da escola e descarregam na escola muitas das responsabilidades que eles como família têm e não cumprem e, portanto, tem que haver um elo intermediário, digamos assim, entre a direção e a população escolar e, de facto, o diretor de turma, eu acho que quando desempenha bem o seu papel é uma grande ajuda, inclusive para a direções de escolas, não é?

Investigadora – E acha que é valorizada?

E3 – Valorizada por quem?

Investigadora – Pela própria escola, pelos intervenientes na escola, pela comunidade?

E3 – É assim: se há o cuidado em escolher os diretores é porque é valorizada, agora...eu não sei responder a essa pergunta, porque não sei exatamente o que é se entende agora aqui por valorização.

Investigadora – Acha que, por exemplo, os encarregados de educação reconhecem o trabalho do diretor de turma como um trabalho importante?

E3 – Pois eu isso ... não sei, nunca lhes perguntei isso, mas eu acho que é assim: antes de falarem com a direção e quando as turmas já têm diretor de turma, é pelo diretor de turma que perguntam, portanto dá-me ideia que sim, que reconhecem a importância, porque senão nem sequer perguntavam pelo diretor de turma, iam diretamente à direção.

Investigadora – E os outros elementos da comunidade, nomeadamente do pessoal não docente do agrupamento, por exemplo?

E3 – Eu acho que o pessoal não docente, sim, reconhece o papel importante do diretor, acho que sim. Agora esse reconhecimento eu acho que existe, agora a direção não sei porque, é assim: eu acho que isso depende muito, às vezes, os diretores de turma cometem erros, mas é assim: no cômputo global e de acordo com aquilo que me é dado a conhecer, no presente, não haverá assim tantos problemas criados pelos diretores de turma que ponham em causa a estabilidade da escola, portanto eu acho que a direção também deve reconhecer a importância desse papel, digo eu, não sei.

Investigadora – Considera que o cargo de diretor de turma é um campo de gestão intermédia?

E3 – Sim, poderá ser. O que é que se entende por gestão intermédia? De acordo com o que eu já disse, acho que sim, poderá ser considerado, porque, de facto, há muitas questões que são tratadas e resolvidas sem precisar de chegarem à direção, podem chegar à direção por outra via e, portanto, nesse sentido, não chegando à direção é porque há o reconhecimento de que os problemas foram resolvidos e pronto. Nesse sentido, acho que sim, que pode ser considerado.

Investigadora – E os diretores de turma estão envolvidos, diretamente, na construção e na implementação dos documentos estruturantes, nomeadamente o regulamento interno e o projeto educativo?

E3 – Penso que sim, não poderei garantir que todos estejam a cem por cento, mas eu acho que sim. Volto a dizer a mesma coisa, é assim: nem sempre é feito um estudo, uma leitura destes documentos como deveria ser, por vezes as dúvidas que são colocadas revelam isso mesmo, que não foi feita a leitura, não sabem sequer onde é que devem ir ver a informação que é necessária para prestar um esclarecimento, por exemplo. Agora, é assim: por vezes, é mesmo necessário recorrer à divulgação desses documentos e, portanto, eu acho que sim. Ou seja, mesmo que não acreditem muito no conteúdo desses documentos acabam por ser obrigados e é o que fazem.

Investigadora – E na construção?

E3 – A construção, é assim: na construção, ultimamente não tem visto grande participação, porque depende muito da maneira como as equipas que estão a construir estes documentos o fazem.

Investigadora – Em relação à liderança, identifica no cargo de Diretor de Turma processos de liderança intermédia??

E3 – Isso não acho que seja.

Investigadora – E, no entanto, acha que há diretores de turma que são líderes?

E3 – Eu não acho que há diretores de turma que sejam líderes, eu acho que um diretor de turma tem que ser um líder, porque senão não é respeitado, assim como um professor. Quando os meus alunos não estão a ter um comportamento ajustado e eu digo quem manda aqui sou eu, das duas uma: ou eles acatam ou então "o caldo entornado". E quando eu digo isto, "Quem manda aqui sou", e se se eles acatam é porque eu tenho ali alguma força. Se o diretor de turma de acordo com o nosso regulamento interno, acompanha os alunos nas visitas de estudo, o que é que ela vai lá fazer? É porque tem alguma importância em termos de liderança, não é? Porque se não tivesse, é assim: tanto pode estar lá como não. Isso não quer dizer que todos tenhamos, agora, eu acho que sim, que deve ser um líder, isso sem dúvida. Agora se isso constitui uma liderança intermédia não sei, mas que deve ser um líder sim, é porque, de facto, se não for, acho que os alunos e os próprios encarregados de educação o respeitam como tal, e, portanto, a tal gestão intermédia que é preciso fazer acaba por não ser feita.

Investigadora – Acha que o diretor de turma acaba por ser determinante, por exemplo, para o funcionamento da sala de aula?

E3 – É determinante, mas não pode trabalhar sozinho, ou seja, eu já tive essa experiência como diretor de turma. Quando o conselho de turma não é eficaz, não há diretor de turma que o valha, quer dizer, é assim: os problemas são muitos. É muito complicado. Quando isso acontece, é muito complicado e o diretor de turma trabalha com a sensação que não vai chegar a lado nenhum. Isso é terrível, agora é determinante, quanto mais não seja para garantir que até se conseguir uma equipa melhor, as coisas não descambem completamente. É determinante, porque os alunos precisam de ter alguém que os represente, que seja o líder, lá está, tem que ser alguém que seja o "comandante", ou seja, em cada disciplina, em cada aula, há um comandante que é o professor da disciplina e depois há o comandante geral que é o diretor de turma e, de facto, o diretor de turma articula entre alunos e professores, entre professores e encarregados de educação e entre alunos e encarregados de educação, é ele que faz isso tudo, se ele faz isto tudo, ele é determinante para o funcionamento do conselho de turma e para, pronto, o bem estar dos alunos.

Investigadora – Ou seja, a forma como o diretor de turma atua pode influenciar o desenvolvimento do aluno?

E3 – Pode, eu acho que sim e é assim: eu pessoalmente, como diretor de turma, porque como coordenadora sou diretora de turma também, muitas vezes tenho a percepção que sou uma grande "seca" para os alunos porque sou muito "chata", porque, se há ainda uma coisa que eu ainda consigo fazer é eu não faço nada com eles, nem digo que isto é para cumprir, só porque é para cumprir. Explico sempre as razões que levaram a determinadas tomadas de decisão e, quando explico isto aos alunos, obviamente, lhes dou o espaço para eles contestarem e para eles reclamarem, e o que eu percebo, muitas vezes, é que sou um bocadinho rigorosa no sentido de os fazer cumprir determinado tipo de regras e eu noto isso sobretudo nas visitas de estudo, em que vejo por vezes os professores muito mais tranquilos, muito mais descontraídos e eu, como diretor, a fazer o papel da "mãe chata" que anda ali sempre a ver o que eles andam a fazer, se estão com atenção ao que está a ser explicado, se estão a fazer barulho ou não estão. por vezes dou por mim a pensar que papel ridículo estou a fazer, isto para eles não deve servir para nada, e depois sou confrontada, no ano a seguir quando não sou diretora de turma deles, isso acontece ultimamente no décimo segundo ano quando eles vêm ter comigo e dizem: " eh! é professora, que saudades, temos saudades de si como diretora de turma". Isso, para mim, "bate" muito fundo, porque é o reconhecimento que, afinal de contas, é aquilo que foi feito eles valorizaram e é assim: e por isso é que eu continuo a fazer. Apesar de muitas vezes ficar muito chateada, reconheço também que, no dia a seguir, os alunos vêm ter comigo e é como se não tivesse acontecido nada. Ou seja, eles vêm ter comigo não estão chateados, muitas vezes eu zango-me com eles e eles vêm falar comigo corretamente. São capazes de sair da sala e desejar bom fim de semana e, portanto, isto mostra-me que, pronto, que há um trabalho que está a ser feito e eles sabem que eu tenho a

idade que tenho, mas que, quando estou a fazer aquele trabalho, estou a fazer a pensar no bem deles e, portanto, eu acho que isto acaba por ajudá-los a definir e a terem valores, a definir aquilo que querem e a terem valores. E, para terminar a resposta a esta pergunta, para mim, como já estou há muitos anos nesta escola, é muito importante encontrar ex-alunos, alguns de quem eu fui diretora de turma, alguns que já têm cá filhos a estudar e que fazem e que falam da escola e dos diretores de turma que tiveram e dos professores que tiveram como sendo as pessoas que os formaram e esse é o maior reconhecimento que se pode ter, é ouvir um ex-aluno dizer que pôs cá o filho a estudar, nesta escola, porque, apesar do trabalho que eles deram enquanto alunos, aprenderam muito e os professores e os diretores de turma fizeram o máximo por eles, e isso é muito importante, daí eu achar que, de facto, o diretor de turma é fundamental. É muito importante, sem dúvida, porque cada um dos outros professores tem um papel mas é na sua disciplina, os alunos veem o professor de português é o professor de português: o professor de ciências é o professor de ciências: o diretor de turma aglutina tudo aquilo e, portanto, se não for uma pessoa marcante, eles sentem isso, eles sentem que há aí uma falta. Aliás, eles esperam sempre muito do diretor de turma, por isso é que eu digo quando eles, às vezes, vêm dizer que têm saudades como diretora de turma, eu digo-lhes sempre, aliás quando eu termino o décimo primeiro ano, que eu normalmente não tenho décimo segundo ano, termino, o décimo primeiro ano termina e digo assim: “Atenção para o ano vão ter outro diretor de turma”, porque eles mudam de opções, vão ter diretores de turma diferentes, “vocês vão ter outro diretor de turma e é necessário perceber o seguinte: eu sou eu, há coisas que eu faço, porque acho que posso fazer, mas o diretor de turma que vão ter para o ano pode não fazer igual e é legítimo, portanto vocês não têm nada de fazer comparações” e, portanto, tenho esse cuidado, porque é mesmo assim, não é? Eu, por exemplo, sei que sou uma pessoa tolerante, quando vejo que posso ser tolerante, sou tolerante, por exemplo relativamente à justificação das faltas e sei que há colegas que não são e que é legítimo, de acordo com a lei, podem não ser tolerantes. Agora eles têm, os alunos têm que perceber que há diferenças e isso não faz de mim melhor diretor de turma que o outro que vão ter no próximo ano. Agora é assim: é importante é eles perceberem as aprendizagens que podem fazer com uns e com os outros. Eu acho que fazem, porque eu acho que se não fizessem não vinham agradecer, não vinham mostrar o seu reconhecimento.

Investigadora – Em relação aos outros cargos de gestão, ouvem os diretores de turma, pedem as suas opiniões? Os coordenadores de departamento, por exemplo.

E3 – É assim eu nunca fui abordada nesse sentido, às vezes pedem-me opinião, mas não é por eu ser coordenadora dos diretores de turma, ou por ser diretora de turma, isso não, nunca, isso não vejo.

Investigadora – Que futuro e desafios prevê para os próximos diretores de turma?

E3 – Pois, não sei, a minha questão, é outra. Que futuro é que eu vejo para as escolas? E isso aí, vejo um futuro um bocadinho negro, porque eu acho que as escolas vão sofrendo um vazio enorme que é, neste momento, como há bocado falarmos da formação do diretor de turma. Neste momento, a maior parte dos professores acaba por o único cargo que desempenham é o cargo de diretor e há os outros cargos que acabam por não desempenhar, ou desempenhar passados muitos anos, e os outros cargos também nos dão muita aprendizagem, nos ajudam a conhecer a escola. Portanto, para mim, eu acho que, neste momento, o facto de os professores estarem a trabalhar até tão tarde, em termos de idade, faz com que não haja passagem de testemunho para os mais novos e, hoje em dia, nós temos pessoal mais novo, que já não é novo que é velho, porque muitos deles já dão aulas há 20 anos e só agora é que estão a ingressar nos quadros e, para além disso, não desempenharam nenhum cargo a não ser diretor de turma, nunca foram delegados grupos, nunca foram coordenadores de departamento, portanto, nunca passaram pelo conselho pedagógico, enfim, e portanto, apesar de estarem há 20 anos a trabalhar no ensino, da educação, a visão da escola que têm, por vezes, é muito limitada. São esses professores que vão ficar com as escolas na mão e, portanto, eu acho, eu sou do tempo em que quando comecei a trabalhar, havia muita confusão nas escolas. Havia muita coisa ainda, os serviços administrativos não estavam organizados e estávamos em plena época de massificação do ensino, portanto havia muita coisa, havia muitos problemas, não é? E fui obrigada, eu e outros a desbravar terreno. Agora vamos ficar com uma situação que é ... mas, na altura, não tínhamos internet, não tínhamos desafios como temos o presente, eram diferentes, os desafios eram outros. Agora vamos ficar, de repente, e esta escola é um exemplo, quando vários professores desta escola se reformarem, são professores que desempenharam, até à reforma, uma série de cargos. Os professores que cá ficam vão ter que os desempenhar, ou seja, não houve passagem de testemunho, ou seja, não houve possibilidade de os professores mais jovens terem começado a fazer, a trabalhar, a desempenhar esses cargos e os outros ainda na escola, para poder haver a articulação e não houve nada disso. A responsabilidade não é das direções, a responsabilidade é do ministério da educação nomeadamente da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, que resolveu rentabilizar, em termos económicos, as horas dos professores, as horas de redução de professores e, portanto, os professores mais velhos acabaram por estar a desempenhar cargos, otimizando as horas que o Estatuto da Carreira Docente lhe atribuiu em função do tempo de serviço. É assim: neste momento eu acho que isso vai ser um problema e vai ser um problema muito grande, porque há a tal experiência que não se tem, há o tal caminho que se deve fazer caminhando e que não se fez e isso eu acho que vai ser um problema enorme, a juntar àquilo que é preciso os professores fazerem e a escola fazer, mediante os desafios. Agora há imensa coisa que, pronto, para mim, é complicadíssimo de gerir, como

aquilo que nós vemos que acontece através das redes sociais, através daquilo que os alunos têm acesso, através da Internet, os problemas que se levantam, etc, etc. Há, de facto, grandes desafios que vêm por aí e a dúvida é se estamos preparados para os enfrentar, porque há esta parte que eu, pessoalmente, tenho medo que os professores [se] sintam depois muito sozinhos para enfrentar estas situações. É evidente que também pode acontecer o contrário, nós podemos ser surpreendidos e as pessoas terem ainda força e genica para conseguirem enfrentar as situações e resolvê-las, não sei? Mas tenho esse receio, sinceramente tenho, e, portanto, neste momento, tenho mais receios em relação à continuidade do funcionamento da escola do que propriamente estarmos preparados para os desafios, para os outros desafios que surgem, que virão a surgir. Tenho medo que talvez não consiga identificá-los muito bem. Mas este, para mim, é, de facto, uma preocupação, até porque já o tenho dito, várias vezes, perante pessoas que estão ligadas ao ensino, e outras que não estão. É de facto, para mim, um receio muito grande e, portanto, não sei como é que vai ser, não sei como é que se vão criar condições como foi no passado e é depois os professores desempenharem cargos, não estarem dependentes do crédito de horas têm e poderem serem atribuídas as reduções que permitam aos professores desempenharem esses cargos. Não sei, não sei como é que vão resolver, porque, ao mesmo tempo, vai sair muita gente, já vai atingir a idade da reforma e, portanto, haverá escolas que vão ficar um bocadinho, um bocadinho vazias e o receio também é que os professores mais novos, não são tão mais jovens quanto isso, são pessoas que já têm 20 anos de serviço e 20 anos significa que já tem quarenta e tal anos. Não são propriamente ... Eu, quando fui para a direção da escola secundária de Azambuja, eu ainda não tinha 30 anos, portanto era uma jovem inexperiente. A experiência que eu tinha como diretora de turma e como coordenadora dos diretores de turma, mas foi um desafio e investi de acordo com aquilo que eu acreditava que podia ser uma escola. Mas, lá está, também tinha capacidade de trabalho e, portanto, tive muitos dissabores, tive muitos problemas, mas foi uma grande aprendizagem. Agora, os professores que nós temos nas escolas são pessoas que já estão um bocado massacradas, porque andaram a correr "seca e meca" até ficarem pelo menos numa zona onde está a sua família. Estão motivadas para enfrentar determinado tipo de dificuldades? Estão motivadas para trabalharem mais não sei quantas horas do que aquilo têm obrigação de trabalhar? Não sei.

Investigadora – Muito obrigada.

E3 – De nada!

Anexo 9 - Análise de conteúdo das entrevistas

Entrevistado: Diretora do Agrupamento (E1)

Tema A – Identificação do Entrevistado

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Identidade do Entrevistado	Caraterização do percurso profissional	Tempo de serviço	“estou no quadragésimo segundo”
		Tempo de exercício de funções neste Agrupamento	“já estou há 32 ou 33 anos”
		Grupo de recrutamento /disciplinas lecionadas	“Português-Francês”
		Cargos desempenhados	<p>“fiz parte dos velhos conselhos diretivos durante 5 anos”</p> <p>“fui vice-presidente de conselho executivo, acho que 3 anos”</p> <p>“Fui também vice-presidente de uma CAP”</p> <p>“como Diretora estou a exercer funções há 10 anos”</p> <p>“Fui delegada de grupo, fui coordenadora de Departamento”</p> <p>“nunca tive”</p> <p>“Diretora de Turma, também fui Diretora de Turma”</p> <p>“Orientadora de Estágio”</p> <p>“... fui representante na Assembleia de Escola”</p> <p>“fui Diretora de Turma no Ensino Básico, mas poucos anos”</p> <p>“secundário e aí fui diretora de turma ... 6 anos, começava no 10º seguia, tinha continuidade como diretora de turma até ao 12º”</p>

Tema B – O DT na Organização Escolar

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Caraterização do DT	Importância do cargo	Clima na turma	“é determinante”
		Integração e inclusão dos alunos	“é fundamental para o percurso escolar e para a integração do aluno e para a inclusão do aluno” “Os próprios alunos também têm uma deferência especial pelo diretor de turma, de uma forma geral.”
		Figura fundamental na escola	“os alunos manifestam algum respeito pelo cargo de diretor de turma” “os nossos funcionários quando recebem algum contacto ou quando recebem os encarregados de educação que vêm pedir reuniões com a direção normalmente perguntam logo, mas já falou com o diretor de turma?” "a figura do diretor de turma, se formos pensar bem tem uma grande relevância, aliás é a imagem que se passa para o exterior em primeiro lugar"
Funções do DT	Alunos / Turma	Acompanhamento e orientação do percurso escolar	“possibilidade de me sentir mais próxima dos alunos” “ter algum papel, mais ou menos determinante, no seu percurso escolar.” "o acompanhamento real que é feito do trabalho dos alunos" "todos os problemas e todas as situações relacionadas com o percurso escolar dos alunos passem em primeira mão pelo diretor de turma" “pode ser determinante para a orientação escolar.” “normalmente quem tem obrigação de acompanhamento dos alunos na visita de estudo é o diretor de turma.”
		Coordenação e gestão do trabalho da turma	"organização, acompanhamento e a avaliação das atividades" "a coordenar todo o trabalho que é realizado a nível da turma, das atividades da turma"
		Mediação de conflitos	“ter de gerir algum conflito ... sobretudo com pais ... e não pais/filhos, não tanto, mas sobretudo queixas de pais/professores ... ou até alunos/professores, isso é sempre mais difícil de gerir”
	CT / Professores	Coordenação do trabalho dos professores (conselho de Turma)	“Tem de ser o diretor de turma a coordenar todo o trabalho que é realizado a nível da turma, das atividades da turma” “o acompanhamento real que é feito do trabalho dos alunos e dos professores do Conselho de Turma” “a coordenação do trabalho da turma, organização, acompanhamento e a avaliação das atividades” "coordenação de todo o trabalho dos pares do diretor de turma que são os professores que constituem o Conselho de Turma" "ele é determinante para o funcionamento do conselho de turma e para, pronto, o bem-estar dos alunos"

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
	Pais/EE	Transmissão de informações	"de comunicação com os encarregados de educação, telefonemas, ou receção aos próprios encarregados de educação" "É o diretor de turma que transmite aos pais, por exemplo, aquilo que é esta escola" comunicação com os encarregados de educação, telefonemas, ou receção aos próprios encarregados de educação" "É o diretor de turma que transmite aos pais, por exemplo, aquilo que é esta escola" "É o diretor de turma que transmite aos pais, por exemplo, aquilo que é esta escola, aquilo que se pretende desta escola, das famílias, dos filhos e, portanto, nessa medida é o primeiro rosto."
	Flexibilidade Curricular	Responsabilidades	"é um mundo que nunca mais acaba" "é um tamanho de responsabilidade que cai nas costas do diretor de turma."
	Outras estruturas de apoio	Ligação entre todos os envolvidos	"o diretor de turma tem de fazer a ponte, não é só com a família, mas com todas as equipas que estão na escola desde psicólogo, às equipas da educação especial."
Desempenho do cargo de DT	Condições de trabalho	Nº de horas para o desempenho do cargo	"São as quatro e não há, não foi feita qualquer diferenciação." "Para todos e qualquer diretor de turma foram atribuídas duas horas de crédito, de redução da componente letiva e as outras duas do tempo de estabelecimento."
		Espaços para receção de EE	"para receber encarregados de educação também. Temos duas salinhas ou três e depois temos outros espaços" "quando há acumulação de encarregados de educação para receber, consegue-se sempre arranjar um cantinho ou outro" "logo de raiz estão, foram concebidos gabinetes para receção aos encarregados de educação."
	Perfil	Critérios de seleção dos DT	"evidente que na escola se poderia proceder a uma seleção mais apertada." "nós não temos recursos humanos em número suficiente para podermos ser esquisitos." "por necessidades legais imperativas de distribuição de serviço nós ficaríamos reduzidos provavelmente a meia dúzia de professores que conhecemos e que sabemos que poderiam perfeitamente desempenhar o cargo de diretor de turma" "nesta escola há determinadas pessoas que pelas características de personalidade reveladas e que já conheço muito bem, e enquanto for eu a decidir pela distribuição de serviço, nunca serão diretores de turma." "muitos dos nossos diretores de turma, neste momento, fazem parte de um pacote que nos calhou cá"
	Formação	Inicial	"Antigamente quando havia estágio uma das vertentes em que os futuros professores tinham de trabalhar era exatamente na parte da direção de turma" "tinham que ter uma direção de turma" "mas tudo isso acabou" "pergunto onde é que os professores aprendem, assumidamente aprendem a ser diretores" "É com os próprios erros (...) ao longo de alguns anos de experiência de escolas por onde vão passando." "quando chegamos ao final do ano já esse professor que aprendeu alguma coisa vai para outra escola"

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		Contínua	<p>“elas não existem” [ações de formação]</p> <p>“são muito raras”</p> <p>“quando muito existe aquela que é o chapéu de muita coisa que é a gestão de conflitos ou lideranças”</p> <p>“formação mesmo ao longo da vida profissional específica para diretores de turma. Eu não me lembro de ter visto.”</p> <p>“O caminho é tudo ao molho e fê em Deus.”</p>
	Continuidade no cargo	Acompanhamento dos alunos ao longo de um ciclo	<p>“continuidade ao longo do ciclo (...) É política, o desejo é que assim seja”</p> <p>“normalmente a política é manter a continuidade.”</p> <p>“os problemas são ultrapassados e consegue-se melhores resultados, obviamente.”</p> <p>“Há mais confiança, há mais confiança, é isso.”</p>
	Constrangimentos e Limitações	Gestão dos conselhos de turma	<p>“Há muita dificuldade no trabalho que o diretor de turma supostamente deveria ter como presidente de um Conselho de Turma, de uma reunião de professores, sobretudo quando de trata de reuniões de avaliação”</p> <p>“há sempre muita dificuldade em interferir e assumir, assumir em pleno essa competência, que a tem [presidir ao conselho de turma], que lhe é dada pela legislação, que lhe é dada pelo Regulamento Interno, que é dada e, insisto muitas vezes nisso, por mim como Diretora”</p> <p>“não consigo que seja assumido em plenitude.”</p> <p>“não adianta estarmos a repetir e a escrever nos normativos e nas orientações para as reuniões que quem coordena os trabalhos é o diretor de turma”</p> <p>“devia de se sentir como coordenador daquele grupo de trabalho. “</p>
		Alunos	<p>“neste momento, nós temos um público que é obrigado a estar e isto complica muito as regras do jogo (...) dificulta muito o trabalho do diretor de turma.”</p>
		Gestão da Indisciplina	<p>“O professor passa a responsabilidade para o diretor de turma e o diretor de turma passa a responsabilidade para a diretora.”</p> <p>“Não são só dos diretores de turma, os próprios professores não conseguem agir de imediato ou reagir ao problema disciplinar que tem em mãos”</p> <p>“há é um bocado de falta de aptidão para conseguirem gerir a indisciplina.”</p>
		Sobrecarga de trabalho e de responsabilidades	<p>“os diretores de turma estão a ser uma espécie de heróis na sombra e estão a ser demasiado penalizados com o trabalho real que acabam por fazer”</p> <p>“estão demasiado assoberrados com o trabalho dos alunos da turma, (...) muitos deles têm quatro cinco ou seis turmas mais, têm não sei quantos alunos, mais os problemas com que também têm de lidar”</p>
		Tempo destinado ao desempenho do cargo	<p>“Acho que o tempo que é destinado aos diretores de turma para exercerem exatamente aquilo que a legislação prevê é muito, muito insuficiente, é muito insuficiente.”</p> <p>“o tempo que me parece exíguo para tanta coisa que é pedida ao diretor de turma”</p>
		Limitações intrínsecas ao DT	<p>“Manifestam um grande desconhecimento da própria legislação que rege a sua profissão”</p> <p>“falta de autonomia, na falta de segurança em lidar com determinadas situações ou até em decisões que o diretor de turma tem de tomar”</p> <p>“é mais difícil que tome [decisões}sem a bengala da direção, do diretor, ou sempre de alguém que</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
			<p>venha ajudar”</p> <p>“as pessoas não estão seguras muitas vezes das decisões que hão de tomar ou de como liderar determinado conflito, determinada situação.”</p> <p>“falha do diretor de turma não conhecer muitas vezes as regras com que tem de fazer o seu trabalho,”</p> <p>“face a todas as dificuldades que os professores no seu quotidiano escolar todos os problemas que vão tendo, chutam para a baliza do diretor de turma.”</p> <p>“Muitas vezes o diretor de turma chuta para a baliza da direção.”</p> <p>“Portanto há aqui um fugir à responsabilidade.</p>
		Exigências legislativas	<p>“há uma grande diferença entre aquilo que legalmente é exigido ao diretor de turma, mas entre isso e aquilo que efetivamente, eu diria até que é humanamente possível fazer e é aquilo que pode ser concretizável, portanto, é impossível”</p> <p>“eu acho que não haverá neste país nenhum diretor de turma que consiga de facto cumprir todos aqueles desideratos que vêm na legislação para um diretor de turma.”</p>
		Influência/pressão externa	<p>“São fatores exógenos”</p> <p>“é a sociedade, a família, as políticas educativas muito instáveis ... aquilo que eu chamo excesso de garantismo”</p> <p>“os diretores de turma são os primeiros a levarem com os supostos direitos que toda a gente tem”</p> <p>“neste momento aquilo que é exigido à escola e aos seus agentes está a ser um bocadinho exagerado, por parte das famílias, por parte até da tutela e por parte da sociedade em geral e da comunicação social e dos comentadores políticos e do próprio parlamento.”</p>

Tema C – Papel do Coordenador de DT / Conselho de DT

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Perfil/Funções do Coordenador dos DT	Cargos atribuídos	Coordenações existentes no Agrupamento	<p>“Existe um Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Básico e um Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Secundário”</p> <p>“atenção. ensino básico falando de 2º e 3º ciclo”</p> <p>“no 1º ciclo temos o Conselho de Docentes e, portanto, rege-se por normas diferentes.”</p>
		Atribuição dos cargos	<p>“neste momento o que o regulamento interno prevê é que o cargo de Coordenador de Diretores de Turma é por designação direta do Diretor.”</p>
	Perfil do coordenador	Profissionalismo enquanto DT	<p>“Terá de ser alguém que de facto tenha exercido com profissionalismo, ou bom profissionalismo o cargo de diretor de turma”</p>
		Experiência	<p>“Tenha alguma experiência, não é só uma vez, tenha alguma experiência.” [no desempenho do cargo]</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		Domínio da legislação	“Que domine todo o enquadramento jurídico” “uma pessoa que seja capaz de ler, interpretar e de tentar pôr em prática e transmitir isso mesmo aos outros diretores de turma.”
		Competências	“Alguém com alguma capacidade de liderança, seja assertivo e também organizado” “tem de haver competências na área da comunicação” “tem de ser uma pessoa minimamente empática”
	Funções do coordenador	Em relação aos DT	“Coordenação pedagógica” “coordenação e supervisão também” “Coordenação e supervisão de todo, todo o trabalho dos diretores de turma”
		No Conselho Pedagógico	“têm de necessariamente articular as informações...tanto do pedagógico para os diretores de turma como vice-versa” “eles [os coordenadores] trazem-nos para o conselho de turma ou para o conselho pedagógico, problemas levantados pelos conselhos de diretores de turma” “como veículo transmissor de uma questão ou outra que foi colocada, mas não nunca numa perspectiva de dinâmica” “às vezes há uma situação ou outra em que os coordenadores no Conselho Pedagógico transmitem uma sugestão ou outra, mas são esporádicas e podem ter a ver com momentos especiais do ano letivo.” “não sinto que seja o "órgão" que de facto possa introduzir ou que tenha introduzido alguma dinâmica própria e alteração no modus operandi normal da escola e do conselho pedagógico.”
		Com a Direção	“há um diálogo, não diria diário, mas muito assíduo”
Conselho de DT	Papel do Conselho de DT	Contributo do Conselho de DT	“tem funcionado um pouco apenas como um órgão de receção de informação” “não tem uma dinâmica própria” “a preocupação é focada muito nos procedimentos das reuniões, ... enfim, na burocracia”
		Falta de Intervenção	“deveria de facto fazer vir ao de cima alguns problemas e sugestões”
		Periodicidade das reuniões	“No início do ano letivo, antes do primeiro período, duas, três, quatro, não sei poderá chegar às cinco, antes dos exames, desse período, assim, quatro, cinco.”

Tema D – O DT enquanto Gestor Intermédio

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
O DT enquanto Gestor Intermédio	Características do DT enquanto Gestor	O DT é um gestor?	<p>“Deveria ser.”</p> <p>“Neste momento tanto quanto me foi dado a perceber, a legislação não aponta nesse sentido.”</p>
		Características pessoais	<p>“sobretudo a nível de personalidade”</p> <p>“ser alguém seguro de si que transmita essa segurança aos alunos e aos colegas do conselho de turma”</p> <p>“Uma pessoa sabedora”</p> <p>“Mostrar segurança”</p> <p>“ter assertividade”</p> <p>“Ser uma pessoa organizada, minimamente.”</p> <p>“ter capacidade de gerir conflitos”</p>

Tema E – O DT enquanto Líder Intermédio

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
O DT enquanto Líder Intermédio	Reconhecimento do DT como líder	O DT é um líder?	<p>“Claro, não duvido.”</p> <p>“Acho que é um cargo de liderança”</p>
		Posição de hierarquia do DT	<p>“os pares também deveriam aceitar essa posição de hierarquia porque é de hierarquia que também estamos a falar”</p> <p>“o professor reconhece essa capacidade [de líder] no diretor de turma. mas só globalmente quando tem problemas para resolver e que os transmite ao diretor de turma”</p>
	Características do DT enquanto líder	Características pessoais	<p>“um diretor de turma que consiga fazer a diferença de forma marcante junto dos seus alunos e das famílias desses alunos, e junto dos seus colegas”</p>

Entrevistados: Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico (E2)

Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário (E3)

Tema A – Identificação do Entrevistado

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	E2	E3	
Identidade do Entrevistado	Caraterização do percurso profissional	Tempo de serviço	“tenho vinte e quatro anos de serviço, estou a caminho dos vinte cinco” “já são muitos ...40 anos”	x	x	
		Tempo de exercício de funções neste Agrupamento	“tenho 21 nesta escola” “Aproximadamente 33 anos”	x	x	
		Grupo de recrutamento /disciplinas lecionadas	“Grupo 500, Matemática” “520 - Biologia – Geologia”	x	x	
		Cargos desempenhados	“delegada e coordenadora do grupo disciplinar” “coordenadora dos diretores de turma” “diretora turma” “fui também elemento do conselho diretivo” “desempenhei o cargo de presidente do Conselho Diretivo em dois momentos” “fui delegada de grupo” “nunca fui coordenadora do departamento, porque esse cargo é recente” “desempenhei o cargo de coordenadora de diretores de turma, não no ensino secundário, mas no ensino básico várias vezes durante minha carreira” “fui coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário” "diretora de turma do ensino secundário" "... e do ensino básico " “Fiz também parte da antiga Assembleia de escola” “fiz parte do Conselho Geral Provisório que deu o "ponta pé de saída" para o novo modelo de gestão das escolas”	x x x	x x x x x x x x x	
			Experiência no cargo de DT	"13 anos" “são muitos”	x	x

Tema B – O DT na Organização Escolar

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	E2	E3
Caracteri- zação do DT	Importância do cargo	É muito importante na escola	“O diretor de turma é um pilar da turma” “A figura de diretor de turma é uma figura muito importante.” “A figura do diretor de turma é muito importante na escola” “o pessoal não docente, sim, reconhece o papel importante do diretor de turma”	x x	 x x
	Funções do DT	Alunos / Turma	Coordenação e gestão do trabalho da turma	“Trata um bocadinho dos assuntos, dos problemas da turma”	x
Acompanhamento e orientação do percurso escolar			[Influencia] “O desenvolvimento integral dos alunos, às vezes, sim” [Influencia] “a postura deles noutras aulas que não as do diretor de turma também” “os conselhos que vai dando (...) podem influenciar”		x x x
			Mediação de conflitos	“é acompanhar os alunos, quando há alguma questão para tratar, relativamente ao comportamento”	
CT / Professores		Coordenação e gestão do trabalho da turma	“é falar com os professores” “é determinante” “para garantir (...) uma equipa melhor” [para garantir que] “as coisas não descambem completamente”		x x x x
			Pais/EE	Transmissão de informações	“contacta com os encarregados de educação, reúne com os encarregados de educação periodicamente, dando informações sobre os alunos” “chama-os [encarregados de educação], se for necessário, por questões disciplinares” “é também reunir com os encarregados de educação”
Tarefas administrativas		Desempenho de tarefas burocráticas			“é um mediador para tratar dos assuntos que dizem respeito à burocracia, como justificação de faltas, como contactos com encarregados de educação.” “como diretora de turma, eu tenho para verificar a assiduidade entrar em contacto com os encarregados de educação”
Ligação entre os envolvidos		Mediação	“faz de intermediário entre os alunos e o restante conselho de turma, dos alunos e encarregados de educação.” “mediação entre os alunos e o resto do conselho de turma, com os encarregados, com os encarregados de educação e o conselho de turma.”	x x	
			Representação da escola	Representante da Escola	“Eu represento a escola, no momento em que estou com os alunos, na qualidade de diretora de turma, ou que estou com os encarregados de educação” “como diretora de turma, tinha que dar a cara perante os alunos e os encarregados de educação” “eu represento a escola e, portanto, dou a cara pela escola” “tenho que esclarecer, quando é para esclarecer ... tenho que informar, quando é para informar, no sentido de mostrar ou apresentar as razões pelas quais a escola tomou determinadas decisões”

[illegible]

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	E2	E3
	Continuidade no cargo	Acompanhamento dos alunos ao longo de um ciclo	<p>“A experiência é muito boa, em termos de formação”</p> <p>“a principal formação foi o meu trabalho [no] terreno”</p> <p>“o coordenador pode ajudar muito os diretores de turma sem experiência.”</p> <p>“a aprendizagem é feita no terreno”</p> <p>“o conhecimento teórico pode ajudar em alguma coisa, mas não é suficiente.”</p>	x	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
			<p>“sempre considereei que receber alunos do ensino secundário numa escola que também tinha ensino básico era importante tê-los também no ensino básico”</p> <p>“dá para avaliar se aquilo que nós fizemos trouxe algum benefício para os alunos, e termos de sua formação, ou não.”</p> <p>“acho que tem vantagens”</p> <p>“o diretor de turma, no primeiro ano, pode estar a implementar uma série de estratégias junto dos alunos cujos resultados só vai ver para o ano”</p>		<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
	Constrangimentos e Limitações	Adequação do nº de horas ao desempenho do cargo	<p>“Depende das turmas.”</p> <p>“Há turmas em que sim e há outras que são precisas mais horas claramente”</p> <p>“Não existe crédito, neste momento dado às escolas para poder gerir e dar mais tempo às pessoas e a possibilidade de se dedicarem mais ao cargo.”</p> <p>“não são suficientes”</p> <p>[com] “a redução do tempo que é dado ao diretor de turma (...) há trabalho que fica por fazer”</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>x</p> <p>x</p>
			<p>“acho que nós fazemos mais do que aquilo que está legislado”</p> <p>“fazemos o que está legislado, mas outras coisas são do bom senso de cada um”</p> <p>“falta de tempo para desempenhar melhor o cargo.”</p> <p>“é um cargo que é difícil”</p> <p>“por ser diretor de turma não pode deixar de ser professor e de ser bom professor”</p> <p>“na qualidade de diretor de turma, eu todos os dias tenho trabalho para fazer temos que fazer opções e perceber onde é que são as prioridades”</p> <p>“são pedidas demasiadas coisas e isso, muitas vezes, não permite que haja a qualidade que seria necessária.”</p> <p>“não sei se nas oito horas que nós temos por dia de trabalho iríamos conseguir cumprir com tudo aquilo que cumprimos”</p> <p>“o diretor de turma lida com muitas frentes”</p> <p>“Lida com os encarregados de educação, lida com os alunos, lida com os professores do conselho de turma.”</p> <p>[As famílias] “descarregam na escola muitas das responsabilidades que eles como família têm e não cumprem”</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
		Relação com a Direção	<p>“a mediação com a direção não é fácil.”</p> <p>“ter respostas mais céleres da parte da direção.”</p> <p>“a direção também deve reconhecer a importância desse papel” [de diretor de turma]</p>	<p>x</p> <p>x</p>	<p>x</p> <p>x</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	E2	E3
		Relação com o Conselho de Turma	<p>“Quando o conselho de turma não é eficaz, não há diretor de turma que o valha”</p> <p>“os problemas são muitos”</p> <p>“o diretor de turma trabalha com a sensação que não vai chegar a lado nenhum”</p>		<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
		Mediação escola-alunos e encarregados de educação	<p>“lidar com os alunos e mediar algumas situações que é preciso ser com algum cuidado e com algum tato”</p> <p>“a relação que o diretor de turma tem com os seus alunos e a resolução de problemas inerentes à turma, fazendo mediação entre os alunos, os encarregados de educação e o conselho de turma, (...) leva muito tempo”</p> <p>“Tem que gerir, muitas vezes, conflitos que são complexos”</p> <p>“as famílias estão muito dependentes da escola”</p> <p>[os encarregados de educação] “antes de falarem com a direção e quando as turmas já têm diretor de turma, é pelo diretor de turma que perguntam”</p>	<p>x</p> <p>x</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
		Acréscimo de funções (DL 54/2018)	<p>“houve um acréscimo para o diretor de turma”</p> <p>“está mais envolvido (...) na definição de medidas seletivas ou adicionais a implementar”</p> <p>“está presente nas reuniões da equipa multidisciplinar”</p> <p>“é mais um acréscimo às funções que o diretor de turma já tinha”</p> <p>“de modo nenhum as escolas podem deixar na mão do diretor de turma coordenar as equipas”</p> <p>[de modo nenhum as escolas podem deixar na mão do diretor]” pensar em tudo aquilo e todas as medidas que devem ser aplicadas no que respeita à recuperação dos alunos.”</p>	<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>x</p> <p>x</p>
		Limitações intrínsecas ao DT	<p>“se não formos empenhados e se não percebermos que a nossa função, é, de facto, uma função muito importante”</p> <p>“os diretores de turma podem propor ao coordenador uma reunião extraordinária para discutir determinado tipo de questões e isso não é feito.”</p> <p>“para os diretores de turma é muito mais fácil chegarem ao pé do coordenador e perguntarem, isto é assim?”</p> <p>“uma coisa é tirar dúvidas, outra coisa é quererem saber como é para não terem que ler a legislação.”</p> <p>“quando um bom professor diz que não é bom diretor de turma ou é porque está sendo demasiado exigente com o próprio ou é porque tem a noção daquilo que tem de fazer e não quer fazer”</p>		<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>
		Exigências legislativas	<p>“a lei é obviamente uma limitação”</p> <p>“a legislação, às vezes, pede mais do que aquilo que é possível fazer pede demasiadas coisas e nem sempre é possível”</p> <p>“há decisões que nós tomamos que não podem ultrapassar a lei.”</p>	x	<p>x</p> <p>x</p>
		Falta de formação	<p>“poucos professores têm formação específica na direção de turma”</p> <p>“Eu também não sei se a formação ajudaria muito, mas talvez ajudasse um bocadinho”</p> <p>“nos primeiros anos de direção de turma, é muito difícil para o diretor de turma</p>	<p>x</p> <p>x</p>	

[illegible]

Tema C – Papel do Coordenador de DT / Conselho de DT

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro	E2	E3
O Coordenador dos DT	Funções do coordenador	Em relação aos DT	“vou esclarecendo algumas dúvidas e orientando os diretores de turma no seu cargo”. “provocá-los para eles terem um outro papel mais interventivo” “fazer sessões de trabalho para analisarmos em conjunto a legislação nova que saiu quando tem diretores de turma inexperientes” “passar um bocadinho o testemunho daquilo que é ser diretor de turma”	x	x x x
		No Conselho Pedagógico	“o coordenador dos diretores de turma é representante dos diretores de turma no conselho pedagógico”		x
		Com a Direção	“mediação entre os diretores de turma e a direção.” “o meu papel, depois, é passar a sua [conselho de DT] sugestão à direção.” “é passada a sugestão” “Depois a diretora decidirá se a [sugestão] vai acatar ou não.” “Sempre que é necessária, é feita uma abordagem direta com a diretora, embora, no presente, a abordagem é feita através da assessora”	x x x x	 x
	Constrangimentos	Tipo de reuniões	“as reuniões acabam por ser muito informativas” “é mais sobre os procedimentos a pôr em prática relativamente a reuniões de avaliação que se vão realizar.”		x x
		Falta de motivação	“sinto falta daquilo que havia antigamente nas direções das escolas em que da direção saía um diálogo, umas provocações, no sentido de fazerem determinadas coisas na escola” “gostaria de ser mais estimulada, estimulado no sentido de eu própria ver até onde posso dar mais à escola”		x x
		Exigências da Legislação	“a legislação nova que sai, as alterações que saem, esta confusão, está sempre a mudar e, para mim, é uma grande limitação” “não temos tempo de assentar, não temos tempo de assentar ideias, não temos tempo para avaliar o que fizemos.”		x x
		Falta de Rotatividade	“os coordenadores também são sempre os mesmos”		
		Desconhecimento dos documentos estruturantes do Agrupamento	“nem sempre é feito um estudo, uma leitura destes documentos como deveria ser” “por vezes as dúvidas que são colocadas revelam isso mesmo” “não sabem sequer onde é que devem ir ver a informação que é necessária para prestar um esclarecimento”		x x x
	Papel do Conselho de DT	Contributos dos DT	“os diretores de turma, por vezes, põem questões e sugerem algumas alterações ao que está feito neste momento, ou no momento da reunião.” “Tem um papel ativo”	x x	
		Falta de Intervenção	“da parte do conselho de diretores de turma poderia haver propostas, no sentido de se pensar em termos de, nos próximos anos, o que fazer relativamente à integração dos alunos décimo ano do ensino secundário”		x

			“Quando há problemas disciplinares, por exemplo, aí também o conselho de diretores de turma também poderia ter um papel muito interventivo”		x
		Periodicidade das reuniões	“Anualmente 7, 6 ou 7.” “No primeiro período, fazemos normalmente três reuniões, a primeira do início do ano; depois há uma reunião a meio, quando [é] o momento de preparar a avaliação diagnóstica para fazer o plano de turma; e depois há outra a terceira, no final do primeiro período, quando é para preparar o primeiro momento de avaliação. (...) nos últimos anos, no segundo período há uma reunião, no terceiro período há outra”	x	x

Tema D – O DT enquanto Gestor Intermédio

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	E2	E3
O DT enquanto Gestor Intermédio	Características do DT enquanto Gestor	O DT é um gestor?	“Se é o diretor de turma que passa as informações para a coordenadora ou para a direção é, logo, um gestor intermédio.” “Sim, poderá ser.” “há muitas questões que são tratadas e resolvidas sem precisar de chegarem à direção”	x	x x

Tema E – O DT enquanto Líder Intermédio

[illegible]

Declaração de consentimento

Eu, _____ (identificação do/a inquirido/a), na qualidade de Diretor(a) de Turma, declaro que autorizo, de forma voluntária, a utilização dos meus dados pessoais a recolher, através da inquirição, por meio questionário em papel, a tratar por Cristina Maria Castelão Marques, para o trabalho de investigação, destinado à dissertação de Mestrado em Administração Educacional, intitulado de “O Diretor de Turma como gestor e líder intermédio – novos desafios”, a apresentar ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este trabalho pretende conhecer melhor as funções desta figura do nosso sistema educativo e entender quais as características e mudanças operadas nas funções e estratégias usadas pelo diretor de turma, face ao atual contexto de generalização do programa de autonomia e flexibilidade curricular.

Deste modo, todos os dados recolhidos, serão utilizados somente para fins da presente investigação educacional, não sendo utilizados/divulgados para outros fins, assegurando assim, a confidencialidade das declarações prestadas.

O/A inquirido/a: _____

_____, _____ de _____ de 2019.

Anexo 11 - Inquérito por questionário

Caro colega,

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento deste questionário que faz parte de um estudo sobre *“O Diretor de Turma como gestor e líder intermédio – novos desafios”*, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Escolar, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O presente questionário é anónimo e confidencial, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. Comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins.

Sabemos que o preenchimento do questionário lhe vai ocupar algum tempo, contudo solicitamos-lhe este esforço e agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração.

Cristina Marques

Parte I - Dados biográficos e caracterização da situação profissional (Assinale com X a sua resposta)

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade:

☐ menos de 30 anos ☐ entre 30 e 39 ☐ entre 40 e 49 ☐ entre 50 e 59 ☐ 60 anos ou mais

3. Habilitações académicas:

☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outra

4. Nível de ensino em que exerce o cargo de diretor de turma:

☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐ Secundário

5. Categoria profissional:

☐ Quadro de Agrupamento ☐ Quadro de Zona Pedagógica ☐ Contratado

6. Anos de serviço como docente:

☐ menos de 10 anos ☐ entre 10 e 19 ☐ entre 20 e 29 ☐ 30 anos ou mais

7. Outros cargos/órgãos em que tem assento:

☐ Subdiretor/Adjunto ☐ Conselho Geral ☐ Coord. Departamento
☐ Coord. de Estabelecimento ☐ Conselho Pedagógico ☐ Delegado de Grupo
☐ Outro Qual? _____

Parte II – Papel e funções do Diretor de Turma na Organização Escolar

Usando uma escala de cinco níveis em que 1 representa discordo plenamente e 5 concordo plenamente, indique a sua opinião sobre essas afirmações, colocando uma cruz (X) no quadrado que corresponde à sua posição, de acordo com a seguinte chave:

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente

8. O Diretor de Turma

		1	2	3	4	5
8.1.	Contribui para um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula.					
8.2.	Recolhe e mantém atualizada a informação sobre os alunos.					
8.3.	Medeia a resolução de problemas entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.					
8.4.	Promove o envolvimento dos alunos na discussão dos problemas da turma e na procura de soluções.					
8.5.	Propõe atividades para a elaboração do Plano Anual de Atividades.					
8.6.	Contribui para um clima de entreajuda entre a equipa educativa.					
8.7.	Desenvolve iniciativas que promovem a relação da escola com a família.					
8.8.	Orienta os alunos no seu processo educativo (opções de percurso escolar, ...).					
8.9.	Coordena a elaboração do Plano de Turma.					
8.10.	Coordena a implementação Plano de Turma.					
8.11.	Coordena a avaliação do Plano de Turma.					
8.12.	Coordena o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade.					
8.13.	Coordena o processo de avaliação sumativa, garantindo o carácter globalizante e integrador.					
8.14.	Fornece aos encarregados de educação, com regularidade, informações sobre os seus educandos					
8.15.	Propõe a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem.					
8.16.	Integra os alunos na escola.					
8.17.	Monitoriza a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem.					

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente

O Diretor de Turma

		1	2	3	4	5
8.18.	Promove a participação dos alunos representantes da turma nos Conselhos de Turma e Assembleias de Turma.					
8.19.	Promove a discussão, no Conselho de Turma, de estratégias individualizadas de promoção do sucesso.					
8.20.	Propõe sugestões para a elaboração do Regulamento Interno.					
8.21.	Prepara e realiza as reuniões com os encarregados de educação.					
8.22.	Coordena o processo de avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas.					
8.23.	Garante a diversificação de instrumentos e momentos de avaliação nas diferentes disciplinas.					
8.24.	Monitoriza a execução de medidas disciplinares.					
8.25.	Participa na elaboração do Projeto Educativo.					
8.26.	Envolve os encarregados de educação no Plano Anual de Atividades.					
8.27.	Propõe sugestões em sede de Conselho de Diretores de Turma.					
8.28.	Promove estratégias de articulação curricular.					
8.29.	Promove a articulação entre anos e ciclos de escolaridade.					
8.30.	Desencadeia processos de reflexão conjunta entre os professores, com vista à melhoria das suas práticas pedagógicas.					
8.31.	É o gestor do processo educativo dos alunos/turma.					
8.32.	Promove trabalho conjunto dos professores em sala de aula.					
8.33.	Promove o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem em espaços não letivos (biblioteca, sala de estudo).					
8.34.	Monitoriza o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem em espaços não letivos (sala de estudo, biblioteca).					
8.35.	Promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos.					
8.36.	É o responsável pelo funcionamento do Conselho de Turma.					

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente

O Diretor de Turma

		1	2	3	4	5
8.37.	Garante a articulação entre as atividades constantes no Plano Anual de Atividades e a gestão curricular da turma.					
8.38.	É um mediador de conflitos entre os intervenientes no processo educativo.					
8.39.	Analisa com a turma o Regulamento Interno, bem como promove a sua implementação.					
8.40.	Promove a reflexão em torno das estratégias de apoio aos alunos com dificuldades.					
8.41.	É o interlocutor entre os intervenientes no processo educativo.					
8.42.	Incentiva a participação dos alunos nas atividades definidas no Plano Anual de Atividades.					
8.43.	Garante o desenvolvimento de competências transversais.					
8.44.	É o responsável pelos alunos da Turma.					
8.45.	Incute nos alunos os valores que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.					
8.46.	Envolve os encarregados de educação no Projeto Educativo.					
8.47.	É um representante da escola junto da comunidade educativa.					

9. Das atividades desempenhadas como diretor de turma indique as **três** que considera como sendo **as mais relevantes para o sucesso dos alunos**.

1. _____
2. _____
3. _____

10. Das atividades desempenhadas como diretor de turma indique as que **absorvem mais tempo**.
(Marque com o X as **três** mais absorventes)

- 10.1. ☐ Atendimento aos Encarregados de Educação
- 10.2. ☐ Coordenação os professores da turma
- 10.3. ☐ Elaboração de relatórios e outros documentos
- 10.4. ☐ Resolução de problemas disciplinares
- 10.5. ☐ Coordenação do processo de avaliação
- 10.6. ☐ Outra _____

11. Sentiu alguma mudança objetiva, após a entrada em vigor dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho, no desenvolvimento do seu trabalho enquanto Diretor de Turma?
(Marque com um X)

11.1. ☐ Sim

11.2. ☐ Não

Se sim, quais? _____

12. Em seu entender, o número de horas semanais (4 horas) para o desempenho das tarefas inerentes ao cargo de Diretor de Turma é ... (Marque com um X)

12.1. ☐ Insuficiente

12.2. ☐ Suficiente

13. A hora marcada para reunião com os alunos é uma medida ... (Marque com um X)

13.1. ☐ Desnecessária

13.2. ☐ Indiferente

13.3. ☐ Muito importante

14. Identifique os principais constrangimentos que se colocam ao Diretor de Turma no desempenho das suas funções.

15. Na sua opinião, que razões terão levado a Diretor(a) a nomeá-lo Diretor de Turma?
(Marque com um X as 2 razões mais plausíveis)

15.1. ☐ Capacidade de relacionamento

15.2. ☐ Capacidade de prever situações e solucionar problemas

15.3. ☐ Espírito metódico e dinamizador

15.4. ☐ Experiência profissional

15.5. ☐ Para completar horário

15.6. ☐ Outra _____

16. No seu entender as três qualidades do Diretor de Turma que são mais importantes para o desempenho da sua função são:

1. _____
2. _____
3. _____

17. O papel do Diretor de Turma na Escola é ... (Marque com um X)

17.1. ☐ Muito importante

17.2. ☐ Importante

17.3. ☐ Pouco importante

17.4. ☐ Desnecessário

Justifique a sua resposta

18. Se o cargo de Diretor de Turma fosse de aceitação facultativa, e lhe fosse proposto ocupá-lo... (Marque com um X)

18.1. ☐ Não aceitaria

18.2. ☐ Talvez aceitasse

18.3. ☐ Aceitaria.

18.4. ☐ Aceitaria, mediante determinadas condições.

Justifique a sua resposta

Obrigada pela colaboração.

Anexo 12 - Análise da legislação sobre o Diretor de Turma

Ano	Normativo	DT	Unidade de Registo
1968	Decreto n.º 48 572, de 9 de setembro	Criação e competências	<p>“Art. 144.º - 1. Haverá para cada turma um diretor de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar a que se refere o n.º 2 do artigo 115.º, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias.</p> <p>2. Os diretores de turma serão designados pelo diretor da escola, preferentemente de entre os professores das turmas respetivas, podendo ter a seu cargo até quatro turmas.</p> <p>Art. 145.º - 1. Compete ao diretor de turma:</p> <p>a) Presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar, quando não estiver presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com a família, de harmonia com o disposto no artigo anterior;</p> <p>b) Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas;</p> <p>c) Requisitar o material didático necessário para os diferentes grupos de disciplinas e velar pela sua utilização;</p> <p>d) Propor ao diretor ou, por seu intermédio, à Direção de Serviços do Ciclo Preparatório o que se lhe afigure de utilidade para o ensino e Ação educativa dos alunos;</p> <p>e) Desempenhar com carácter permanente, por delegação do diretor, parte das funções deste, conforme o preceituado no regulamento interno da escola;</p> <p>f) Proceder em tudo de harmonia com as instruções superiores, assegurando a execução dessas instruções.</p> <p>2. Este cargo é de aceitação obrigatória.”</p>
1976	Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	Quem pode ser	<p>“Os conselhos (de turma) ... serão presididos por professores eleitos anualmente de entre os docentes profissionalizados, salvo onde os não haja, caso em que caberá ao Conselho Diretivo a sua nomeação, ouvidos os respetivos conselhos”.</p>
1977	Portaria nº 679/77, de 8 de novembro	Funções	<p>“7.3.1. Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção, haverá Diretores de Turma, cujas atribuições são:</p> <p>a) Relativamente aos conselhos diretivo e pedagógico:</p> <p>1) Servir de apoio à ação dos Conselhos Diretivo e Pedagógico;</p> <p>2) Comunicar ao presidente do Conselho Diretivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;</p> <p>b) Relativamente aos alunos:</p> <p>1) Esclarecer os alunos, antes da eleição do delegado de turma, sobre o que respeita à matéria processual;</p> <p>2) Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;</p> <p>3) Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;</p> <p>c) Relativamente aos encarregados de educação:</p> <p>1) Receber individualmente os encarregados de educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;</p> <p>2) Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento</p>

			<p>acerca de avaliação, orientação, disciplina e atividades escolares;</p> <p>3) Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.</p> <p>(...)</p> <p>7.3.9 - Para além das relações indicadas no número anterior, competirá ao diretor de turma:</p> <p>a) Convocar as reuniões ordinárias do conselho de turma;</p> <p>b) Organizar e manter atualizado o dossier da turma, o qual incluirá uma ficha por aluno e poderá ser consultado pelos professores da turma, com exceção de documentos de carácter estritamente confidencial;</p> <p>c) Verificar semanalmente junto do elemento do pessoal auxiliar responsável o registo das faltas dos alunos da turma;</p> <p>d) Velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respetivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido, para o que lhe deverão ser entregues, no início do ano e devidamente endereçados, dois postais dos CTT.”</p>
1980	Portaria nº 970/80, de 12 de novembro	Criação CDT, Funções e Perfil	<p>“2) Do conselho de diretores de turma (Atribuições)</p> <p>59 - São atribuições do conselho de diretores de turma:</p> <p>59.1 - Promover a realização de ações que estimulem a interdisciplinaridade.</p> <p>59.2 - Dinamizar a execução das orientações do conselho pedagógico no sentido da formação psicopedagógica dos docentes.</p> <p>59.3 - Analisar as propostas dos conselhos de turma quanto à solução dos problemas de integração de docentes e de discentes na vida escolar.</p> <p>59.4 - Preparar as recomendações e sugestões a apresentar ao conselho pedagógico.</p> <p>(Constituição)</p> <p>60 - O conselho de diretores de turma é constituído pelos diretores de turma designados nas condições definidas na presente portaria.</p> <p>(Funcionamento)</p> <p>61 - No início do ano letivo, o conselho diretivo promoverá uma reunião em que os diretores de turma possam eleger entre si um coordenador e um subcoordenador, que serão os seus representantes no conselho pedagógico.</p> <p>62 - Nas escolas em regime de desdobramento, o coordenador e o subcoordenador devem ter horários diversificados, um predominante de manhã e o outro predominante de tarde.</p> <p>63 - O coordenador e o subcoordenador devem ser, sempre que possível, professores profissionalizados com reconhecida experiência e, portanto, capazes de apoiar os colegas que a eles recorram.</p> <p>64 - O coordenador e o subcoordenador terão direito, pelo exercício dessa função, respetivamente, a três e duas horas semanais de redução de serviço letivo.</p> <p>65 - O coordenador e o subcoordenador devem apresentar ao conselho pedagógico todas as questões e problemas que os diretores de turma achem necessário serem aí discutidos, transmitindo-lhes posteriormente as conclusões obtidas.</p> <p>66 - O conselho de diretores de turma terá reuniões ordinárias e extraordinárias:</p> <p>a) Reunir-se-á ordinariamente uma vez por período para troca de impressões e acerto de critérios com vista às reuniões de apuramento do aproveitamento e assiduidade dos alunos;</p> <p>b) Reunir-se-á extraordinariamente sempre que quaisquer assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar o justifiquem.</p> <p>67 - As reuniões ordinárias serão convocadas pelo presidente do conselho diretivo, podendo estar presente um elemento deste conselho.</p>

			<p>68 - As reuniões extraordinárias serão convocadas pelo presidente do conselho diretivo por sua iniciativa, por proposta do coordenador ou, pelo menos, dois terços dos diretores de turma.</p> <p>69 - Apenas as reuniões extraordinárias convocadas por iniciativa do presidente do conselho diretivo serão por ele presididas.</p> <p>70 - As restantes reuniões ordinárias ou extraordinárias serão presididas pelo coordenador ou, no seu impedimento, pelo subcoordenador.</p> <p>71 - As faltas dadas às reuniões dos conselhos de diretores de turma equivalem a dois tempos letivos.</p> <p>3) Diretores de turma (Normas genéricas)</p> <p>72 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos complementares diurnos haverá diretores de turma.</p> <p>73 - A atribuição das direções de turma é da competência do conselho diretivo, ou de quem as suas vezes fizer, tendo em atenção critérios propostos pelo conselho pedagógico.</p> <p>74 - Os diretores de turma devem ser, sempre que possível, professores profissionalizados.</p> <p>74.1 - A atribuição das direções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:</p> <p>74.1.1 - Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.</p> <p>74.1.2 - Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.</p> <p>74.1.3 - Bom senso e ponderação.</p> <p>74.1.4 - Espírito metódico e dinamizador.</p> <p>74.1.5 - Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.</p> <p>74.1.6 - Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.</p> <p>75 - O número máximo de direções de turma a atribuir a um professor é de duas.</p> <p>76 - A redução do tempo de serviço letivo referente a cada direção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas obrigatoriamente marcada no horário do professor.</p> <p>77 - O cargo de diretor de turma é de aceitação obrigatória, salvo os casos de escusa considerada justificada pelo conselho diretivo.</p> <p>78 - Quando o diretor de turma estiver impedido de exercer as suas funções, por período dilatado, o conselho diretivo designará interinamente novo diretor de turma, que entrará imediatamente em exercício, ao qual serão concedidas as correspondentes duas horas de redução enquanto exercer tais funções.</p> <p>78.1 - Comunicado o facto à Direção-Geral de ensino respetiva, esta homologará a decisão ou comunicará a sua não aceitação.</p> <p>79 - Os conselhos diretivos, no início do ano lectivo, devem fornecer aos diretores de turma a respetiva legislação vigente, assim como quaisquer outros documentos considerados úteis para o desempenho dessa função.</p> <p>(Atribuições)</p> <p>80 - São atribuições do diretor de turma:</p> <p>80.1 - Desenvolver as ações que promovam e facilitem uma integração correta dos alunos na vida escolar.</p> <p>80.2 - Incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos da solução das dificuldades pessoais e escolares.</p> <p>80.3 - Criar condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos, na Ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação.</p> <p>80.4 - Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das catividades.”
1992	Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro	Competências	<p>“9.º</p> <p>Diretor de turma</p> <p>1 - O diretor de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo diretor executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.</p> <p>2 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, e sempre que possível, deverá ser nomeado diretor de turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos.</p> <p>10.º</p> <p>Competências</p> <p>São competências do diretor de turma:</p> <p>a) Promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspetiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;</p> <p>b) Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;</p> <p>c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;</p> <p>d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;</p> <p>e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação;</p> <p>f) Apreçar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao diretor executivo a convocação extraordinária do conselho de turma;</p> <p>g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;</p> <p>h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;</p> <p>i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;</p> <p>j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;</p> <p>l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;</p> <p>m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do conselho pedagógico, através do coordenador de ano dos diretores de turma;</p> <p>n) Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação;</p> <p>o) Apresentar ao coordenador de ano dos diretores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;</p> <p>p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:</p> <p>Avaliação da dinâmica global da turma;</p> <p>Planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola;</p> <p>Formalização da avaliação formativa e sumativa;</p>

			q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas.
1999	Decreto regulamentar n° 10/99, de 21 de julho	Competências	<p>“Artigo 7.º</p> <p>Diretor de turma</p> <p>1 - A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.</p> <p>2 - Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:</p> <p>a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;</p> <p>b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;</p> <p>c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;</p> <p>d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;</p> <p>e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;</p> <p>f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.</p>
2002	Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro	Competências	<p>“2 — O diretor de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.</p> <p>Compete ao diretor de turma ou ao professor titular o acompanhamento do aluno na execução da medida disciplinar a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua atuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a coresponsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida.</p> <p>2 — A competência referida no número anterior é especialmente relevante aquando da execução da medida de atividades de integração na escola ou do regresso à escola do aluno a quem foi aplicada a medida de suspensão da escola.</p> <p>3 — O disposto no número anterior aplica-se aquando da integração do aluno na nova escola para que foi transferido por efeito de medida disciplinar.</p> <p>4 — Na prossecução das finalidades referidas no n.º 1, a escola conta com a colaboração do centro de apoio social escolar.”</p>

2005	Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro	Competências	<p>Planos de Recuperação - o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico. Destinava-se aos alunos que revelassem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar.</p> <p>Planos de Acompanhamento - o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.</p> <p>Planos de Desenvolvimento - o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem-sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excecionais quer na resolução de eventuais situações problema. Destinava-se aos alunos que revelassem capacidades excecionais de aprendizagem.</p> <p>O Despacho refere, ainda, que cabe ao diretor de turma, como responsável pela turma, dar conhecimento aos pais e Encarregados e Educação aquando da elaboração dos Planos de Recuperação.</p>
2016	Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho	Competências	<p>“...b) Funções de direção de turma, nas quais se incluem, entre outras:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular; ii) Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade; iii) Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos; iv) Apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida; v) Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do Conselho de Turma; vi) Promover mecanismos de devolução de informação às famílias; ...”
2018	Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	Competências	<p>“... a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;</p> <p>b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;</p> <p>c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;</p> <p>d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;</p> <p>e) Elaborar o relatório técnico -pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;</p> <p>f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. ...”</p>
	Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho	Competências	Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho

Anexo 13 – Excerto do Regulamento Interno Agrupamento

Subsecção V – Coordenação dos Diretores de Turma

Artigo 50º – Coordenador dos Diretores de Turma

1. O Coordenador dos DT é designado pelo Diretor, por um período de 4 anos, de entre os professores do quadro do Agrupamento.
2. O Coordenador é o representante dos respetivos DT no CP.
3. O Coordenador dos DT do ensino básico é assessorado nas suas funções por um subcoordenador em exercício na EBB, designado pelo Diretor.
4. O Coordenador e o Subcoordenador são obrigatoriamente DT.
5. Na situação de impedimento do Coordenador, a coordenação e a representação dos DT no CP deverá ser assegurada por um substituto, designado pelo Diretor.

Artigo 51º – Competências do Coordenador dos Diretores de Turma

1. Representar os DT no CP.
2. Submeter ao CP as eventuais propostas do conselho que coordena.
3. Informar os DT das decisões tomadas em CP.
4. Convocar e presidir a reuniões com os DT.
5. Zelar pelo cumprimento dos preceitos legais, em termos de avaliação de alunos, orientando o trabalho dos DT e apoiando-os no que respeita aos registos dos resultados da avaliação.
6. Transmitir aos DT as recomendações e decisões do Diretor.
7. Apoiar os DT na gestão de conflitos alunos-alunos, alunos-professores, alunos-pessoal não docente, professores-encarregados de educação.
8. Apoiar os DT na organização dos respetivos dossiers de turma, fornecendo-lhes as normas legais em vigor.
9. Integrar os DT nas respetivas funções, dando-lhes conhecimento do PAA a desenvolver.
10. Apresentar ao CP propostas de formação, em função das necessidades detetadas, ouvidos os DT.
11. Apresentar ao Diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 52º – Diretor de Turma

1. O Diretor de Turma (DT), enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e

encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

2. O DT é nomeado pelo Diretor e deve ser, sempre que possível, um docente do quadro do Agrupamento.
3. O DT deve lecionar, sempre que possível, a totalidade dos alunos da turma.
4. Caso o DT se encontre impedido de exercer funções por período superior a uma semana, o Diretor nomeia outro professor da turma para o desempenho dessas funções.

Artigo 53º – Competências do Diretor de Turma

1. Presidir às reuniões do CT;
2. Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
3. Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
4. Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, bem como o processo de aplicação das medidas de recuperação e integração;
5. Fazer a caracterização da turma e dela dar conhecimento ao CT;
6. Organizar o dossier de turma;
7. Garantir a informação aos encarregados de educação sobre faltas de presença, de atraso, de material, interpoladas e por ordem de saída da sala de aula, seus efeitos e medidas aplicadas ou a aplicar;
8. Convocar o encarregado de educação ou o aluno, quando maior de idade, em caso de excesso grave de faltas e ou em caso de faltas interpoladas;
9. Informar a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Loures quando a falta de assiduidade indicia o abandono escolar de um aluno;
10. Reunir no início do ano letivo com os alunos a fim de dar conhecimento das regras de funcionamento da escola e do plano de emergência;
11. Reunir com os encarregados de educação, até duas semanas após o início do ano letivo, a fim de dar conhecimento das regras de funcionamento da escola e de promover a designação do representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma;
12. Fazer reuniões ordinárias com os pais e encarregados de educação, após a realização da avaliação sumativa dos alunos, garantindo a informação atualizada sobre aproveitamento, disciplina e integração dos seus educandos;
13. Realizar reuniões extraordinárias com os pais e encarregados de educação sempre que necessário;
14. Promover a eleição do delegado e subdelegado de turma, chefe e subchefe de fila;
15. Coordenar a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;

16. Elaborar, em conjunto com a EE e com os encarregados de educação, os Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, coordenando a sua implementação, e, no final do ano letivo, participar na elaboração do respetivo relatório;
17. Reunir com a turma, por sua iniciativa ou por solicitação dos representantes dos alunos, para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma;
18. Convocar os representantes dos pais e encarregados de educação para as reuniões com a turma, sempre que tal seja solicitado pelos alunos;
19. Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
20. Organizar e manter atualizado o processo individual do aluno;
21. Convocar os representantes dos pais e encarregados de educação e um dos representantes dos alunos, quando, nas reuniões do CT, não se tratem assuntos relacionados com a avaliação dos alunos;
22. Apresentar ao Diretor um relatório de avaliação do Plano de Turma e um relatório crítico do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Anexo 14 – Plano de Turma

Ensino Básico – 2º e 3º Ciclos

20__/20__

PLANO DA TURMA _____ DO _____º ANO

(Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho)

Meta 1: Promover o Sucesso Educativo

- . Otimizar os processos de ensino e aprendizagem.
- . Criar mecanismos para acompanhamento dos alunos em risco de retenção repetida.
- . Prevenir situações de abandono escolar / exclusão por faltas.
- . Incluir os alunos com NEE, criando condições para o seu sucesso escolar.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

1. CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA

Intervenientes	Disciplinas	Nome
Conselho de Turma		
Outros	Ed. Especial	
	SPO	
	Prof. de Apoio / Tutorias	
	...	

2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

2.1. Número de alunos: _____

2.2. Média de idades: _____

2.3. Nº de alunos com ASE _____

2.4. Percurso Escolar:

Alunos com retenções	Nº	Alunos com medidas seletivas	Alunos com medidas adicionais

Alunos com PLNM	Nível Proficiência	Alunos Estrangeiros	Nacionalidade

2.5. Outras situações relevantes

N.º	Nome	Situação/Problema

3. DIAGNÓSTICO GERAL DA TURMA

3.1. Dificuldades / potencialidades gerais da turma

	Dificuldades		Potencialidades	
	Ins	Suf	B	MB
Aquisição de conhecimentos				
Aplicação de conhecimentos				
Compreensão / Expressão oral				
Compreensão / Expressão escrita				
Pesquisa, seleção e organização da informação				
Questionamento e resolução de problemas				
Interpretação de gráficos, gravuras, ...				
Raciocínio lógico/abstrato				
Motricidade / Destreza motora				
Interesse / Atenção / concentração / empenho				
Hábitos e métodos de trabalho e de estudo				
Cumprimento das tarefas/atividades				
Cooperação				
Organização				
Cumprimento de regras				
Relações interpessoais				
Assiduidade / Pontualidade				
Outras...				

3.2. Alunos com Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual

N.º	Nome	Data de elaboração
		__/__/__
		__/__/__

3.3. Alunos com Apoio Tutorial Específico

N.º	Nome	Professor Tutor

4. PLANO DE AÇÃO

4.1. Áreas de competências prioritárias (Perfil do Aluno)

Áreas de Competências	P	I	F	H	G	CN	FQ	M	EV	EF	TIC	
Linguagens e Textos												
Informação e comunicação												
Raciocínio e resolução de problemas												
Pensamento crítico e pensamento criativo												
Relacionamento interpessoal												
Desenvolvimento pessoal e autonomia												
Bem-estar, saúde e ambiente												
Sensibilidade estética e artística												
Saber científico, técnico e tecnológico												
Consciência e domínio do corpo												

4.2. Estratégias de ensino / avaliação / aprendizagem

Estratégias	P	I	F	H	G	CN	FQ	M	EV	EF	TIC	
Reformular as estratégias de ensino e/ou de aprendizagem quando necessário												
Acompanhar individualmente os alunos com mais dificuldades												
Solicitar aos alunos uma maior participação												
Regular/acompanhar a realização das tarefas em aula												
Utilizar materiais de trabalho diversificados												
Utilizar instrumentos de regulação/avaliação diversificados												
Promover o trabalho a pares/grupo												
Promover momentos de trabalho autónomo em aula												
Disponibilizar <i>feedback</i> útil e sistemático												
Orientar os alunos no estudo												
Promover a autorregulação e a autoavaliação												
Valorizar sistematicamente os progressos do aluno												
Promover a frequência da Biblioteca												
(...)												

4.3. Projeto(s)

Designação do(s) projeto(s)	Disciplinas intervenientes											
	P	I	F	H	G	CN	FQ	M	EV	EF	TIC	

4.4. Articulação Curricular

Conteúdos / Competências	Disciplinas intervenientes												Calendarização
	P	I	F	H	G	CN	FQ	M	EV	EF	TIC		

4.5. Cidadania e Desenvolvimento

Domínios	Disciplinas intervenientes											
	P	I	F	H	G	CN	FQ	M	EV	EF	TIC	
Direitos Humanos												
Igualdade e Género												
Interculturalidade												
Desenvolvimento Sustentável												
Educação Ambiental												
Saúde												
(...)												

4.6. Projeto(s) de Cidadania e Desenvolvimento

Domínio	Tema	Disciplinas intervenientes											
		P	I	F	H	G	CN	FQ	M	EV	EF	TIC	

4.7. Calendarização dos projetos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento

Tema	Calendarização

5. OUTRAS ATIVIDADES

5.1. Atividades do âmbito curricular (visitas de estudo, exposições, PESES...)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Disciplinas	Calendarização

5.2. Atividades de enriquecimento / complemento curricular (clubes, concursos, projectos, desporto

escolar,...)

6. METAS DE SUCESSO ACADÉMICO

Disciplinas	Metas 2018/2019
Português	
....	

7. BALANÇO INTERMÉDIO DO PT

___/___/___ (2º período)

Balanço dos processos de ensino e aprendizagem

Eficácia das estratégias	
(Re)formulação de estratégias	
Observações	

8. IMPACTO DO PT

8.1. Metas de Sucesso Académico

Disciplinas	Atingida		Justificação
	Sim	Não	
Português			
....			

8.2. Sucesso Escolar

Nº de alunos que transita de ano _____

Nº de alunos que transita de ano com 3 ou + níveis inferiores a 3 _____

Nº de alunos que transita de ano sem níveis inferiores a 3 _____

Nº de alunos com qualidade de sucesso (só níveis 4 ou 5) _____

Nº de alunos que não transitam com: _____

3 níveis inferiores a 3 (Port e Mat cumulativamente)	4/5 níveis inferiores a 3	+ de 5 níveis inferiores a 3

8.3. Prémios de Mérito

Nomes dos alunos			
Académico	Cidadania	Representatividade	Desportivo

8.4. Indisciplina

Natureza		Nº de incidências					
		1	2	3	4	5	+5
Participação de ocorrência (por escrito)							
Medidas disciplinares corretivas	Ordem de saída da sala de aula (encaminhamento para o GID)						
	Realização de tarefas e atividades de integração						
	Condicionamento no acesso a certos espaços escolares						
	Mudança de turma						
Medidas disciplinares sancionatórias	Repreensão registada						
	Suspensão até 3 dias úteis						
	Suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis						
	Transferência de escola						
	Expulsão da escola						
(...)							

8.5. Nível de sucesso global dos alunos

Indicadores		Níveis de Consecução ¹				
		1	2	3	4	5
8	Sucesso escolar dos alunos (transição)					

Legenda	
1	1- Muito pouco conseguido (Menos de 50%) 2- Pouco conseguido (51% a 60%) 3- Medianamente conseguido (61% a 70%) 4- Bem conseguido (71% a 90%) 5- Muito bem conseguido (91% a 100%)

8.6. Análise da execução do plano (tendo em conta a adequação dos objetivos definidos e da priorização definida para as dificuldades detetadas, a adequação das estratégias adotadas, o nível de interdisciplinaridade, o grau de envolvimento do conselho de turma, o grau de envolvimento dos encarregados de educação e a pertinência dos reajustamentos introduzidos no plano ao longo do ano letivo).

8.7. Observações / Sugestões para o próximo ano letivo

Data ____/____/____

O(A) Diretor(a) de Turma

Anexo 15 – Autorização inquérito em meio escolar

O pedido de autorização do inquérito n.º 0693600001 foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Cristina Maria Castelão Marques

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo (XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos revelando alguma sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a sua realização.

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados pessoais a recolher junto dos inquiridos (docentes do Agrupamento de Escolas envolvido), em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e

esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento, indicando os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses dos titulares dos dados, pelo que, deste modo, procurar-se-á garantir o tratamento lícito dos mesmos nos termos procedimentais indicados e legislação em vigor. As autorizações devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.